

Malina

3

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE PROFESSORAT D'ENSENYANÇA GENERAL BÀSICA

editorial 1

melcion rosselló

- J. B. P. 4 *El pedagog mallorquí Miquel Briñon i Mercant.*
MIQUEL BRIÑON I MERCANT 5 *Evocació de Melcion Rosselló i Simonet.*
DR. RUBEN VICTOR RIAL I PLANAS 7 *Melcion Rosselló, professor de Pràctiques.*
BARTOLOME ROTGER AMENGUAL 9 *Teoría y praxis educativa.*
JAUME BOVER I PUJOL 11 *Un mestre de mestres: Melcion Rosselló i Simonet.*

ciències

- F. SAURA y J. CAÑELLAS 14 *Caracteres morfológicos y constitución química de variedades de almendra en Mallorca.*
MARIA JOSE RIVERA ORTUN 20 *Matemática moderna en E. G. B.: una polémica a examen.*
JUANA ESTELA 22 *La fotografía como eje de experiencia en ciencia integrada. Procesos físico químicos.*
XAVIER DEL HOYO BERNAT 32 *El port de Maó: un ecosistema de gran interés ecológico i didàctic.*

filologia

- PERE ROSSELLÓ BOVER 38 *Sobre la poesia de Miquel Angel Riera.*
A. VICENS CASTANYER 42 *Quevedo y el barroco francés.*

pedagogia

- JAUME OLIVER 48 *L'Escola Normal i la Colonia Escolar de Porto Colom (1935).*
ANTONI J. ORELL SOITÍÑO 54 *El fet esplai.*
JOANA MORA MIR / BARTOMEU MULET TROBAT 58 *La renovació educativa i el coneixement del medi. L'Escola Normal a Lluc. Desembre de 1980.*
JOSE LUIS BALLESTER 62 *Para una revisión crítica de los textos de E. G. B.*
LLORENC M.^a DURAN 64 *Una experiència d'escola activa.*
BARTOLOMÉ ROTGER AMENGUAL 69 *Gaston Mialaret: hombre y pedagogo.*
GASTON MIALARET 70 *Los métodos activos.*

plàstica / dinàmica

- GUILLEM CABRER 76 *Pere Ignaci: esforç per una artesanía autòctona.*

psicologia

- HERMINIO DOMINGO PALOMARES 77 *Sexo y cultura: un estudio sobre la constitución de los estereotipos masculino y femenino. (2).*

socials

- BARTOMEU MULET TROBAT 88 *L'Escola Mercantil enfront de l'escola tradicional.*

pràctiques

- CATALINA MARI / JOAN MORA MIR 92 *L'aprofitament del medi a l'escola rural. Experiència a Valldemossa.*

creació

- GABRIEL JANER MANILA 95 *Teatre, imaginació i joc.*
MARIA MAGDALENA CUELLAS PONS 102 *El somni.*
FRANCISCO AGREDANO MOYANO 103 *El cubo de basura*

investigació

- TONI ARTIGUES BONET 104 *La llengua catalana dins l'ensenyança a Eivissa, Formentera, Mallorca i Menorca.*

Anexa

- JOAN MARTORELL TROBAT 109 *Melcion Rosselló Simonet, l'home.*

113 *Biblioteca / escola.*

116 *Efemèrides.*

MAINA

N.º 3 - Maig 1981 - Any III

DIRECTOR:

Guillem Cabrer

SUBDIRECTOR:

Xavier González de Alaiza

CONSELL DE REDACCIÓ:

M.^a Antònia Barceló

Joan Mora

M.^a Lluïssa Mortes

Joana M.^a Escanellas

Melcior Rosselló

Fulgenci Saura

ASSESSORS DE FOTOGRAFIA:

Pere Bru

Joan Saura

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:

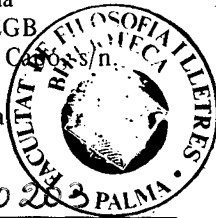
Escola Universitària

de Professorat d'EGB

C/. Pedagog Joan C. 10, s/n.

Telèfon 25 13 49.

Ciutat de Mallorca



Dipòsit Legal: P. M. 614-1979

Imprimeix:

IMPREMTA POLITÈCNICA

Carrer Troncoso, 3.

Telèfon 21 26 60

Ciutat de Mallorca

Preu de venda: 100 pessetes

En veure un mestre que se jubila,
després de dedicar-se anys i anys a la tasca educativa,
el testimoni de la seva feina ens convida a la reflexió.

Ens crida l'atenció la discreta postura de Melcion Rosselló que en aquest curs es jubilarà. És home de paraules mesurades, regides per un enteniment equilibrat; treballador constant, cosa demostrada per la seva tenacitat en l'ensenyança i educació d'infants i jovent; home cult, amb la particularitat que les manifestacions de la nostra cultura són les que més li interessin: la nostra llengua, la nostra literatura, la nostra geografia, els nostres pedagogs... No és fàcil trobar persones complertes, aquestes són, malhauradament, escasses. I ens equivocariem si pensàssem que la persona competent hi neix —sí, hi ha cosa d'això—, però per arribar al punt culminant de la bona professionalitat i a la humanitat eficaç que fa el mestre insubstituïble per una màquina, és tasca lenta, àrdua, constant.

Moltes generacions de mestres de les nostres Illes coneixen com a company i/o com a professor Melcion Rosselló, nom intimament lligat a l'educativa balear. El lector trobarà en el present número de MAINA, alguns treballs que li fan referència directament o indirectament, com homenatge a la seva desinteressada entrega. Sigui aquesta recordança en la revista una prova d'agraïment públic de tots els que som Escola de Magisteri de les Balears.





Josep Francesc Conrado de Villalonga

*El Conseller
d'Educació i Cultura
de les Illes Balears*

Palma, 4 de febrer de 1.981

Sr. Director de la Revista
"Maina".
Escola Universitària de
Professorat d'E.G.B.

Distingit Sr.:

La Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears veu amb molta satisfacció l'homenatge que la vostra revista fa al Sr. Melcior Rosselló Simonet. Des que som titular d'aquest Departament, el Sr. Rosselló Simonet, sense cercar altre mèrit que el goig de la feina ben feta, ha tengut la gentilesa de col·laborar-hi en molts d'aspectes. La vanaglària que més d'una vegada sustenta aquesta casta d'homenatges, en el cas de D. Melcior, és en realitat una modèstia quasi militant.

Homes com ell, mestres com ell fan possible que dia a dia les nostres escoles treballin sense sotrac educant noves generacions de ciutadans en rigor i en llibertat. Centenars i centenars d'alumnes recorden el seu magisteri, i la seva autoritat moral és indiscutida precisament en un moment en el qual sembla que tot allò relacionat amb l'educació és susceptible de debat i està en crisi.

L'amor del Sr. Melcior Rosselló a la nostra terra, que ell coneix tan bé com a excursionista infatigable, i a la nostra llengua, que ell ha defensat sempre amb passió i prudència, el fan un exemple de pedagogia arrelada al propi país i, en definitiva, d'un concepte de l'educació que segons Huxley consisteix a formar joves éssers humans dins la llibertat, la justícia i la pau.

La renovació constant del nostre entorn pedagògic, la intervenció tecnològica al procés educatiu mai no ens hauria de fer oblidar la importància essencial de la comunicació humana. El Sr. Rosselló Simonet sempre ha estat capaç de mantenir aquesta comunicació al nivell òptim amb d'altres professionals de l'educació, amb mestres en procés d'aprenentatge, amb alumnes i pares.

Ara que comença una nova etapa de la seva vida, que sens dubte serà inquieta, fructífera i llarga, en nom del Consell General Interinsular, vull agrair al Sr. Melcior Rosselló Simonet la seva tasca de tants d'anys, perquè la seva convicció que el futur del nostre país es construeix a les escoles és una fe que tots compartim.

Rebi el testimoniatge de la meva consideració més distingida.

L'Escola de Magisteri
a
Melcion Rosselló



EL PEDAGOG MALLORQUÍ MIQUEL BRIÑON I MERCANT

Miquel Briñon viu des de fa molt de temps a Medellín, Colòmbia. Allà ha desenvolupat una tasca admirable i excepcional dins el camp de l'infància marginada i de l'educació en general.

Fundà el "Instituto Nuestra Señora de Lluç" i el "Gimnasio Los Alcázares", del qual fou rector i ara n'és assessor pedagògic.

És membre de "The Research Center of Delinquency" de Nova York, assessor del "Instituto Psicopedagógico Amigó", del "Centro de Rehabilitación Infantil" i de diverses editorials dedicades al llibre escolar, pedagògic i psicològic.

Ha exercit com a professor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U. P. B. i de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Antioquia. Ha dirigit múltiples cursos sobre Gerència Educativa i Orientació Professional a la "Asociación para la Enseñanza" (ASPAEN) i al "Centro de Orientación Docente" (DOC) de Medellín.

És un publicista incansable, dedicat sempre a temes de la seva especialitat. Col·labora asidua-ment a la premsa colombiana en seccions fixes.

Sia'ns permès transcriure un paràgraf de la carta, datada a Medellín el 12 de març de 1981, quan ens comunicava la tramesa de la seva col·laboració, escrita en català, en homenatge a Melcion Rosselló: *"Con él [M. Rosselló] hicimos muchas cosas. Yo siempre le he tenido una gran admiración y creo que hemos estado siempre de acuerdo en lo fundamental y profesional. Fuimos compañeros años seguidos hasta que luego cada uno siguió su camino. Cuando tuvimos [M. Briñón] prácticamente resuelto el problema de la infancia abandonada [a la Ciutat de Mallorca en la Institució Natxaret] me aterró ante un problema de burocracia y por eso acepté la solicitud del gobierno de Colombia. Aquí los políticos se asustaron con los proyectos pero llegamos a poder lograr el centro de observación de menores más organizado del hemisferio y organizar cursos de pedagogía correccional para todos los países de habla española"*.

L'estiu de 1979 vaig comprovar a Colòmbia la gran estima i respecte que li professen. Es ben cert que col·locà les institucions dedicades a la infància marginada de Colòmbia al lloc més alt de tot Amèrica, els Estats Units i el Canadà inclosos, poc temps després de que a la nostra Ciutat de Mallorca l'ofegassin amb burocràcies.

J. B. P.

BIBLIOGRAFIA ELEMENTAL DE MIQUEL BRIÑON I MERCANT

- Argot usado por el niño y adolescente desviado. "Revista Cultura y Servicio" 5 (1960) 49-58.
- Cara y cruz de la juventud europea. "Arco" 52 (1965) 15-16.
- Delincuencia juvenil. "Alborada" 100 (1961) 18-24; amb el mateix títol ha publicat diferents articles a "Arco" 13 (1961) 97-105; "Rev. Cultura y Servicio" 9 (1961) 39-51; "Surgam" 8-9 (1971) 268-269.
- El carácter. "Arco" 155 (1973) 20-24.
- Cómo aprender a estudiar. ¿Saben estudiar nuestros hijos?. Medellín, Servicio de Documentación, 1977.
- Libros escolares. "Arco" 57, s. d. 419-421.
- El juego y el niño. "Arco" 159 (1974) 64-70.
- Factores influyentes en la delincuencia juvenil. "Rev. Cultura y Servicio" 8 (1961) 25-32.

- Éxito en el estudio. *Psicohigiene del estudio. Elección de carrera*. Medellín, Susaeta, 1974.
- La educación primaria. "Arco" 21 (1962) 307-311.
- El dibujo infantil. "Arco" 25, s. d., 516-520.
- Niños y juguetes. "Arco" 164 (1974) 60-67.
- Orientación profesional. "Arco" 19, s. d. 1962. 97-102.
- Psicología castrense. "Rev. Cultura y Servicio" 7 (1961) 37-39.
- Psicología del esfuerzo mental. "Orientación Normalista" 7 (1960) 7-14.
- ¿Sabe manejar su hogar? Medellín, Servicio de Documentación, 1975.
- Test de aptitudes matemáticas. Medellín, Instituto Lluç, s. d.
- ¿Cómo aprender a estudiar? "El Mundo" 30 enero 1981.
- El comportamiento de los niños "terribles". Cucuta, 1979.*

EVOCACIÓ DE MELCION ROSSELLÓ I SIMONET

per MIQUEL BRIÑON I MERCANT

M'han contat que En Melcion Rosselló se jubila abans d'hora, com jo mateix i molts d'altres companys de fatigues; pot ser —Déu no ho vulga— degut al cansament del cos o, el que seria pitjor, de l'esperit.

Sigui així com sigui, des de Fora Mallorca, com deia aquell bon home, mestre nostre, don Francesc de Sales Aguiló, germà en la mallorquinitat que vengué a morir a Bogotà l'any 1955, vull evocar unes quantes vivències que En Sion va deixar en el camp de l'educació mallorquina i també agrair-li moltes ensenyances que li dec, car en moltes ocasions fórem companys de treball i seguírem camins consemblants.

Jo diria que la característica més acusada de la seva personalitat de jove fou la lectura: tot quan digui és poc. Era un lector incansable i coneixia no sols la literatura clàssica sinó també la moderna, especialment la de la generació del 98 i no diguem de la nostra, de la qual n'era un enamorat.

Ell fou batxiller pel col·legi "Cervantes" i jo per l'Institut, ens coneguérem a l'Escola del Magisteri per devers l'any 1933 possiblement. Ell cursava un curs darrera el meu, que era el Grau Professional en la segona promoció.

La gent jove de llavors era intel·lectualment inquieta, i així era corrent que ens trobàssim els mateixos a un concert de la Capella Clàssica de Mallorca que dirigia Mossèn Joan Thomàs o a l'Ateneu del carrer de Sant Jaume si hi havia un conferenciant bo o a l'Arqueològica Lul·liana per a escoltar coses nostres amb Joan Pons i Marquès o amb el Dr. Francesc de B. Moll que era tota una institució com ho és encara ara.

El jovent era romàntic i modernista, com passa en totes les èpoques, i bastant a la bohèmia: la major part usavem xelina en lloc de corbata i fins hi tot es fundà un grup literari "Azul" d'on sortiren llibres amb títols com "Rugidos de león", articles i poesies en els periòdics i revistes; no faltaven reunions a on es recitaven la "Sonatina" i la "Marxa triomfal". Hi havia de tot: bons, mitja pell i xerecs a més no poder. M'han quedat en la memòria per a sempre Bartomeu Rosselló Pòrcel, Julio Sanmartín Perea, Lluís Segura i un altre mig orat com Pere Serra de Sóller. Aquest era l'ambient d'En Sion.

Per aquell temps Mossèn Francesc Sureda i Blanes, llicenciat pel govern, arabista erudit i autor d'alguns assaigs i d'una esplèndida biografia del benaventurat mestre Ramon Llull, inicià un moviment cultural d'estudis filosòfics medievals justament quan nosaltres estàvem en la curolla filosòfica amb D.^a Aina Canalías i Mestres, i allà anarem a parar bastants d'estudiants, i com és natural En Sion no hi podia faltar. Fos en la Sala de la Caixa de Pensions del carrer de la Previsió o en l'Arqueològica Lul·liana de tant en tant ens trobavem una caterva de persones entre els quals crec recordar Rosselló Pòrcel, Llorenç Moyà i Gilabert, Lluís Ripoll, don Pep Ensenyat i altres catedràtics, un parell de franciscans joves, qualche metge i dos o tres pintors, per ventura Pere Quetglas Xam, que era més jove i que ja mostrava arpa de geni o Joan Miralles, o gent més madura com Gabriel Cortés o Toni Sabater del "Correo de Mallorca".

D'aquelles reunions sorgí la Maioricensis Scholla Lullistica famosa més tard i d'una gran 5

categoria internacional. Un company nostre Antoni Rosselló i Coll era el secretari.

Casi a punt d'acabar els estudis hi havia unes pràctiques pedagògiques i una d'elles, molt interessant, fou una colònia escolar de vacances en el Port de Felanitx. Jo tenia en aquell temps la família a la vila, i Don Josep Eyaralar i la seva senyora donya Catalina Vives, de grata memòria ambdós, m'encarregaren algunes gestions amb el batle per tenir-ho tot llest quan arribassin els al·lots; que eren una bona caterva... I allà era també En Sion, escollit com sempre.

Fou un mes d'excursions, jocs, assaigs i un poc de terapia. Es mostrà tot el que es pot fer amb un grup de gent entusiasta i quan ens donaren compte el temps s'havia acabat. Moltes vegades hem recordat aquells dies inolvidables.

Però arribà el juliol de 1936 i vengueren dies amargs...

En 1941 ens tornaren a trobar. Tots havíem madurat seriosament. Erem ja uns homes fets i responsables, però alegres i bromistes. Fèiem excursions tots plegats a Cabrera, i el Grup Escolar de Llevant fou el camp de noves experiències. S'obria camp una nova pedagogia que a poc a poc havia d'acabar amb les clatellades i fèrules. Els deixebles eren difícils, però responien bé, i els mestres, realment formidables.

I així va durar un cert temps, car En Sion professionalment pujava i quan jo pensava que els nostres camins s'havien separat vet aquí que un bon dia ens trobarem altra vegada, ni més ni pus que a Santander a un curs de la Universitat Internacional Menéndez y Pelayo. Podrem visitar plegats Altamira, les joies arquitectòniques, col·legiates, i córrer de la Seca a la Meca pel Cantàbric i pels puigs i pobles bascs. Fins i tot fórem deixebles de D. Ramón Menéndez y Pidal i de les figures més destacades de la cultura europea.

L'any 1978 vaig tornar a Mallorca. En Sion estava de rector de l'Anexa a la Normal, grisos els cabells però jove la cara i l'ànima i el cap molt clar. Ara s'en va i ningú pot saber el que perdrà Mallorca.

Jo voldria poder estar allà a l'homenatge que gent de bé i amant de l'educació pensen fer-li.

Jo sé que En Melcion Rosselló Simonet és un paradigma de l'educador ideal modern. Basta conversar amb qualsevol dels seus antics deixebles per comprovar que la seva vocació l'ha conduït més de quaranta anys no a fer alumnes, si no més bé a formar deixebles.

Fora Mallorca, març de 1981.



Vista panoràmica de l'Escola de Magisteri.



MELCION ROSSELLÓ, PROFESSOR DE PRÀCTIQUES

per Dr. RUBEN VICTOR RIAL I PLANAS
FACULTAT DE CIÈNCIES, PALMA DE MALLORCA

Es tracta de parlar de D. Melcion Rosselló i Simonet. Veus més autoritzades han glosat en aquesta revista la significància d'aquest home en l'educació de les Illes. La meua veu, desconectada per molts d'anys del lloc, intenta recuperar el temps, agrupant els records en torn de la figura de D. Melcion. Aquests records poc valen; repetesc, n'hi ha molts més autoritzats que jo que l'han conegut més i millor. Per això la meua aportació sols pot recórrer a petits detalls recollits durant poquíssims anys —vaig ser alumne seu des de 1959 a 1962— i que avui conserven sols el caire anecdòtic, impressions deformades pel temps, molt més que dades i fets objectius.

Els records d'aquella Escola Normal tenen per a mi un gust agredolç peculiar. Eren temps de pobresa d'esperit i d'idees. Pocs dels que allí concorriem, sabíem per a què ens preparavem. Elegíem magisteri per exclusió. I una vegada dins l'Escola seguíem la línia de menor resistència, obeïem, ho toleràvem tot, ens amotlàvem a aquella pobresa. Aquesta obediència no tan sols era de pell cap endefora, realment acabaven per sotmetre fins i tot l'esperit.

Dins aquesta obediència i tolerància s'incloïa el suportar professors desbaratats que avui són tema de l'anecdota. Aquest anecdota és quasi l'únic que vaig recollir del meu pas per aquell centre. Afortunadament, en aquesta afirmació he tengut que posar una limitació per què a més d'anècdotes que es recuperen cada vegada que coincidesc amb algun company d'aquell temps hi ha quelcom realment sòlid que ha resistit el pas de totes les influències que des de llavors he anat rebent.

No cal dir qui fou el que construï dins mi i dins tant d'altres la idea que l'Educació és l'activitat més noble a la qual un home pot entregar la seva vida. Tots nosaltres que havíem rebut una mala ensenyança primària, una pitjor ensenyança mitja, i que rebíem a totes hores una pèsima ensenyança professional, descobríem aquells fets en les classes de D. Melcion. No cregui ningú que això era així perquè es dedicàs a la crítica, en absolut. Simplement descobríem la ineptitud de tants d'educadors ja que per primera vegada en trobàvem un de diferent, un que rompia tota l'educació tradicional no tan sols amb paraules, sinó també amb fets. Rebíem les seves paraules, sens dubte; però sobretot el vàiem actuar. El director d'una escola és entre tots els mestres el que té més dificultats per tenir contacte amb els al·lots. I descobríem que D. Melcion els coneixia a tots, sabia els seus petits o grans problemes, quasi diria que coneixia els seus pensaments. I aquest coneixement l'emprava per millorar totes les oportunitats d'intervenir en la seva educació, de millorar les possibilitats de futur d'aquells al·lots.

Nosaltres ja no érem nins, no érem res: érem un voler ser. I en nosaltres, els alumnes de l'Escola de Magisteri, D. Melcion entregà quelcom d'especial. El record dient-nos que l'importava més qualsevol dels nins de la seva escola que tots nosaltres, que si desitjava que treballàssim molt bé en aquelles pràctiques d'ensenyança era més pel benefici que obtendrien de nosaltres aquells infants que pel profit de la nostra formació. Confés que mai m'ho vaig acabar de creure. Les dues coses són inseparables i D. Melcion bé ho sabia. Les seves paraules eren el reflex d'una actitud que intentava mostrar-nos el seu respecte sense limitacions cap al nin, que era la clau de tota la seva activitat.

M'és difícil seguir escrivint en els presents termes. Els adjectius es fan imprescindibles, i la prosa adjectivada és mala prosa. Preferesc canviar de punt de mira.

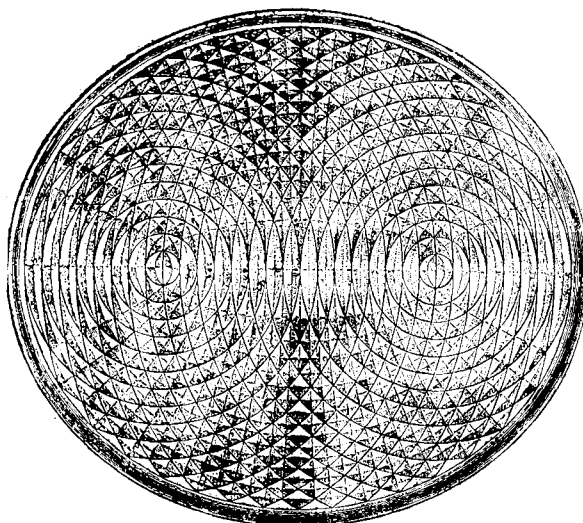
Moltes vegades em donà D. Melcion la impressió d'una perfecció excessiva. De ben de veres que ho dic, deu ser l'home més estricte que he conegut. I aquesta perfecció em pareixia inhumana en certa manera. Vaig haver de superar esculls dins la meua manera de pensar. Crec que en el fons D. Melcion és un home tímid i un poc retirat per conèixer la veritat de la seva enorme humanitat. Vull fer menció d'algunes senyes que em feren pensar i que em convenceren que era humà i a la vegada perfecte, ambdues coses en grau excel·lent.

Aquestes senyes foren el coneixement que vaig aconseguir sobre les seves aficions. Vaig saber de la seva habilitat per la fusteria, habilitat que aplicava a l'escola i en l'esplai.

I vaig saber de la seva afició per la botànica, afició de la qual puc afirmar amb fonament que convertí en erudició, molt especialment pel que fa als endemismes baleàrics.

I per acabar, em sorprengué per la seva afició (també erudita en altíssim grau) a la geografia, especialment de Mallorca. Tenc en la memòria una excursió que vaig fer amb ell i alguns nins de l'Anexa al Puig d'Alaró. Record de forma inesborrable el moment en què asseguts tots els nins davall els til·lers que hi ha a l'esplanada de l'ermita, la veu assossegada de D. Melcion contant la història del castell. D. Melcion em va parèixer en aquells moments un professional honest en grau superlatiu, amb unes qualitats i una capacitat que el col·locaven molt per sobre d'aquells que en aquell temps creien poder dir quelcom en matèria d'educació, i un home que encara tenia temps lliure per emprar les mans, per observar les flors i per conèixer amb una riquesa de detalls que atordeix la geografia i la història de les Illes.

Es necessari que acabi. Voldria trobar una frase o una idea que resumís tots els meus pensaments, que no són pocs, en torn de D. Melcion. Però no trob ni frases ni idees, tan sols emocions: estimació i gratitud a la persona que és aquest home; pena per la curtor de la meua experiència aprop d'ell, i tal vegada enveja als qui han pogut estar a la seva vora més que jo. Ells tenen la paraula.



TEORÍA Y PRAXIS EDUCATIVA

por BARTOLOME RÖTGER AMENGUAL

A mi mejor maestro, a mi amigo: Melchor Rosselló



La educación —este complejo y sugestivo proceso de comunicación humana— ha pretendido siempre, desde unos postulados científicos, operar en el mundo de la realidad. Un mundo, que según Trow, está integrado por el ámbito de las cosas, de las personas, y de los símbolos. Un mundo en el que la persona debe

—vivir
—vivir consigo misma
—vivir con los demás

Siendo la educación un proceso específicamente operativo y humano, es sorprendente como en muchas ocasiones se ha conducido este proceso hacia unos dominios que entendemos muy alejados de la realidad. Así, se cae frecuentemente en la logomaquia pedagógica, en el mero verbalismo inútil, en una superada dialéctica artificiosa..., se cae simplemente en el terreno infecundo de la “literatura pedagógica”. Parece, efectivamente, como si existiera un divorcio entre la teoría educativa y la praxis educativa; como si lo que se explica desde la cátedra, no tuviera nada que ver con la realidad cotidiana de nuestros centros escolares.

Por el contrario, sucede también que la *práctica educativa*, anclada en la rutina diaria y deteriorada en la dura palestra del aula, *aparece desgajada de los grandes principios pedagógicos* que la sustentan y fragmentada por el *individualismo exacerbado desde un vacío organizativo*.

Evidentemente, ambas posturas son negativas. Ni es positivo desarrollar una teoría pedagógica aséptica desde la comodidad de un laboratorio, ni es bueno convertir la práctica educativa en un conjunto de habilidades y destrezas docentes. *Teoría y praxis son dos dimensiones de una misma realidad y ambas se interaccionan*. Deseamos hipótesis científicas de trabajo que desarrollen nuevos esquemas y teorías, que ofrezcan un soporte seguro y estimulante de la labor escolar. Deseamos también una práctica educativa que permita contrastar, en la realidad de la Escuela, la teoría pedagógica que se intenta aplicar.

Para nosotros, la realidad educativa no es sólo un mundo difícil, complejo y, en ciertas ocasiones, hostil que exige esfuerzo y fortaleza; es también una poderosa fuente de conocimientos y estímulos, de sugerencias y reflexiones. ¡Cuánto se aprende en la realidad de las escuelas! ¡Cuántas reflexiones se suscitan en contacto con los niños! Todo esto produce insatisfacciones, momentáneas desmoralizaciones y titubeos, pero también renovadas ilusiones y nuevas ideas operativas para aplicar y ensayar. Pero, de nada servirían todas estas experiencias, si no se dispone previamente de un esquema científico donde situar cada reflexión y donde organizar y clasificar las informaciones recibidas.

Por otra parte, la escuela —nuestra escuela— está ahí, presta a ofrecer su concurso a la teoría concebida desde importantes perspectivas científicas.

He aquí el punto de equilibrio: teoría y práctica, estrechamente unidas; cátedra y magisterio, perfectamente complementados; hipótesis y realidad debidamente contrastados; pedagogía y educación, al fin una misma cosa.

Para nosotros, la programación de la enseñanza por objetivos, puede y debe ser el instrumento capaz de fecundar la realidad educativa con los poderosos esquemas científicos. Y, al mismo tiempo, permitir que esta misma realidad aporte sus sugerencias, sus interpelaciones, sus experiencias... a la investigación.

Todo ello exige una organización previa, es verdad. Pero también exige más ilusión, más pasión, más fe en las posibilidades de la educación.

En este sentido, debo confesar que, en mi carrera profesional, he recibido más impulso científico y operativo de las personas que de los manuales al uso. Recuerdo perfectamente como en mis tiempos de estudiante de la *Escuela Normal*, hallé precisamente la persona capaz de estimular y desarrollar mi vocación pedagógica. Esta persona fue, sencillamente, el “profesor de prácticas”. *D. Melchor Rosselló Simonet*.

Las prácticas de enseñanza, realizadas bajo su dirección en la misma *Escuela Aneja*, eran un *prodigio de ciencia pedagógica y de práctica educativa*. En plena tarea docente, surgían reflexiones, estímulos, ilusiones, ideas... que luego se recogían en unos “Cuadernos”, en unas breves memorias. Precisamente, estas impresiones recogidas en el “cuaderno de memorias”, constituían el núcleo de nuevas investigaciones, de nuevas acciones. Y, una vez revisados, cuando retornaban a nuestras manos, encontrábamos siempre no sólo la idea y el principio pedagógico, sino también el ánimo ilusionado de un *gran maestro*: “¡Cuidado! No abuses de estos ejercicios porque cansarás a estos niños”, “Continúa investigando en este planteamiento que vas bien orientado!”, “Magníficas impresiones las que aportas: no te desvíes!”, “Trabaja más, ya verás como llegas! ánimo!”, etc., etc.

He aquí como, para mí, *D. Melchor* simboliza no sólo la ilusión de *ser maestro*, con todas sus grandezas y servidumbres, sino también este punto fecundo de fusión entre la teoría y la praxis. Su vida y su ejemplo, así lo atestiguan.

UN MESTRE DE MESTRES: MELCION ROSSELLÓ I SIMONET

NOTA BIBLIOGRÀFICA

per JAUME BOVER I PUJOL



Melcion Rosselló i Simonet ha fet seu sense sebre-ho el consell de Herbert Marshall McLuhan als homes del nostre temps: *Llegir molt i publicar poc*, i ha tengut per norma de vida *ser, comprendre i compartir*.

Per ser cal conèixer i Melcion Rosselló és un llegidor incansable, d'una gran cultura, teòrica i pràctica. Ha tengut ben clar que cal comprendre l'essència del que volem fer. Ha compartit durant quaranta cinc anys de docència la seva sabidura en la formació dels al·lots i dels futurs mestres.

Es penós comprovar la seva escassa obra impresa. Comporta el perill de judicar-lo per les seves publicacions en comptes de fer-ho per l'obra de formació humana que ha desenvolupat.

Fruit de l'experiència publicà l'any 1949 als trenta tres anys un recull de dictats, el pròleg del qual és un petit tractat de la didàctica de l'ortografia, (1, 4).

L'any següent obté el premi nacional per al millor llibre de lectura escolar amb *La vida en alto*, (2).

Aquests seran els dos únics llibres publicats per Rosselló, llibres d'utilitat pràctica i immediata a l'escola.

Amb el mateix esperit de servei a l'ensenyament col·labora als anys cinquanta al butlletí de l'Inspecció, fundat per Josep Blat i Jimeno, i a altres revistes de caire eminentment didàctic.

CUADERNOS DIDÁCTICOS

50
DICTADOS
PREPARADOS

por

Melchor Rosselló

EDITORIAL
MIGUEL A. SALVATILLA
BARCELONA - 57 Ramon 5

Com a professor de Cal·ligrafia de l'Escola Normal ens ha ofert un *Método de Reforma de Letra* (6), amb el qual generacions d'escolars de Mallorca i fora Mallorca han aconseguit tenir una lletra llegible.

Com a mostra de la seva passió per l'excursionisme col·labora des de el primer número amb Jesús García Pastor en les *Rutes Amagades de Mallorca* (7).

Hem d'esperar els anys setanta que ens doni de forma avara algunes impressions seves sobre el que fou l'antiga Escola Normal de

Mestres, on es formà, i sobre la seva vida professional (8, 9).

Voldria que l'entrevista concedida a Jaume Oliver i Jaume¹ fos el pròleg d'unes futures memòries que amparat en el respecte i confiança que em dóna haver estat alumne seu, m'atrevesc a demanar-li. No estam tan sobrats de persones com ell per consentir que una vegada jubilat, la seva veu i el seu mestratge s'apaguin. Sia com sia romandrà per sempre el seu exemple entre les generacions d'alumnes i mestres, entre els quals me compt.

DADES PER A UN CURRÍCULUM
DE QUARANTA CINCS ANYS
DEDICATS A LA FORMACIÓ DE DEIXEBLES

1916, setembre 27. Neix a Santa Maria del Camí sota el signe de Libra. Cursa el batxillerat en el col·legi "Cervantes" de Ciutat. Alumne de Mossèn Antoni Pons i Pastor. Estudia la carrera de mestre segons el Pla Professional de la República a l'Escola Normal de Ciutat.

1932-1934. És membre actiu de la *Federación Escolar Balear*, adscrita a la *Federación Universitaria Española*, juntament amb Cèlia Viñas i Olivella, Pere Serra i Pastor... Organitzen missions pedagògiques pels pobles amb recitals de poesia i música, representacions de teatre, etc.²

1935, estiu. Assisteix com a alumne de pràctiques a la Colònia Escolar del Port de Felanitx —"allà m'hi vaig fer mestre"— amb Joan Capó i Valls de Padrinas, Josep Eyaralar i Almazán, Catalina Vives i Pieras, Carme, Eyaralar i Vives, Miquel Briñón i Mercant, Gabriel Font i Frau, Pere Serra i Pastor...

1936, octubre 26. És nomenat mestre de pràctiques a l'Escola Graduada de Llevant, a Ciutat.

1939, setembre 11. Pren possessió de l'Escola del Coll d'En Rabassa.

1942, Novembre 6. Torna, per oposició, a deumilistes a l'Escola Graduada de Llevant.

1955, març 25. Passa, per oposició, a l'Escola Anexa de Pràctiques de la Normal, en propietat i com a Regent, on continua fins avui.³ Professor de *Prácticas de Enseñanza* i de *Caligrafía* a l'Escola Normal.⁴

1968, octubre 8. Ingressa en el Cos Especial de Directors de Col·legis Nacionals.

1974, gener 20. A instàncies de Baltasar Coll i Tomàs i prèvia presentació dels mèrits li és atorgat el Premi dels Premis Ciutat de Palma 1973.⁵

1979, desembre. Forma part del Consell de Redacció de *Maina* des de la seva fundació.

¹ Vg. Jaume Oliver Jaume. *Escola i Societat. (L'ensenyament a les Illes en el segle XX)*. Mallorca 1978. Conté una llarga entrevista amb Melcior Rosselló, p. 210-224, bàsica per a conèixer aspectes de la seva vida professional. Vg. també la referència que en dóna Gabriel Janer Manila, entrevistat al mateix llibre, p. 191; Vg. a més a més Gabriel Janer Manila. *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona 1976.

² Vg. Gabriel Janer Manila. *Aportació a l'estudi de l'Educació a Mallorca durant la segona República Espanyola. "Jovenut Escolar" (1930-1932)*. In: *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Mallorca 1977, p. 187-209.

³ Essent Rosselló regent de l'Anexa diversos mestres de l'escola han publicat obres de caire didàctic de gran utilitat i èxit, com és ara:

Pere Cerdà i Valenzuela. *Cálculo intuitivo*. Palma de Mallorca, s. d. Sèrie de 10 quaderns (1-10); *Cálculo atractivo*. Palma de Mallorca, s. d. Sèrie de 10 quaderns (11-20); *Cálculo ameno*. Palma de Mallorca, s. d. Sèrie de 10 quaderns (21-30); *Cálculo activo*. Palma de Mallorca, s. d. Sèrie de 10 quaderns (21-30); *Cálculo activo*. Palma de Mallorca, s. d. Sèrie de 10 quaderns (31-40); *Cálculo atractivo. Solucionario*. (21-30). Palma de Mallorca 1965; *Cálculo ameno. Solucionario*. (21-30). Palma de Mallorca, s. d.; *Cálculo activo. Solucionario*. (31-40). Palma de Mallorca, s. d. *La navegación y la pesca en las escuelas de orientación marítima*. Barcelona 1967-1969, dos vol.

Maria Santandreu i Buñola. *Cuadricolor*. Palma de Mallorca 1967. Sèrie de 10 quaderns.

Francesca Xamena i Gili. *La Cometa. Párvulos. Preescritura*. Palma de Mallorca 1964. Sèrie de 8 quaderns.

⁴ Com a professor de Pràctiques emprava el manual de Urbano Sánchez Yusta. *Prácticas pedagógicas*. I. Cáceres 1951; *Prácticas pedagógicas*. II. Cáceres 1953; *Prácticas pedagógicas*. III. Cáceres 1953. Per a l'assignatura de Cal·ligrafia emprava els manuals d'Eufasio Alcázar Anguita. *Técnica y peritación caligráfica*. Guadalajara 1957; i *La escritura del niño. Grafología pedagógica e Historia escolar de la caligrafía*. Guadalajara 1959.

⁵ Mossèn Coll i Tomàs ja l'havia proposat l'any anterior. Però un votant que desconeixia (!) el nom i la tasca de Melcior Rosselló respongué a la proposta: "Aquest homo no ha fet més que cumplir amb la seva obligació". Sense temer-se'n li retia el millor elogi. Si tothom complís els seus deures, quantes coses canviarien!

Vg. "Última Hora" i "Hoja del Lunes" de 21 gener 1974; "Diario de Mallorca" i "Balears" de 22 gener 1974; "Cort" 700 (1974) 28.

⁶ Vg. *Homenaje a un Maestro Nacional galardonado*. "Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Baleares" novembre 1950, p. 23.

1. *50 dictados preparados*. Barcelona, Ed. Miguel A. Salvatella, 1949. (Col. Cuadernos Didácticos).

2. *La vida en alto. Libro escolar de lectura sobre temas del tiempo actual*. Madrid, Ed. Magisterio Español, s. d. [195.?] Dos vol. Amb aquesta obra obtingué el primer i únic premi nacional al millor llibre de lectura escolar convocat per el Servicio Español del Magisterio.⁶

3. *Miguel Salvá, compañero*. In: *Miguel Salvá Bolívar. Una vida entregada a la enseñanza. Homenaje de sus amigos y compañeros*. Palma de Mallorca, Imp. Politécnica, 1961, p. 13-16.

4. *50 dictados preparados. Segunda edición ampliada en 50 dictados corrientes más*. Barcelona, Ed. Miguel A. Salvatella, 1963. (Col. Cuadernos Didácticos).

5. *Album geométrico*. Palma de Mallorca, s. d. [196.?] Edició anònima.

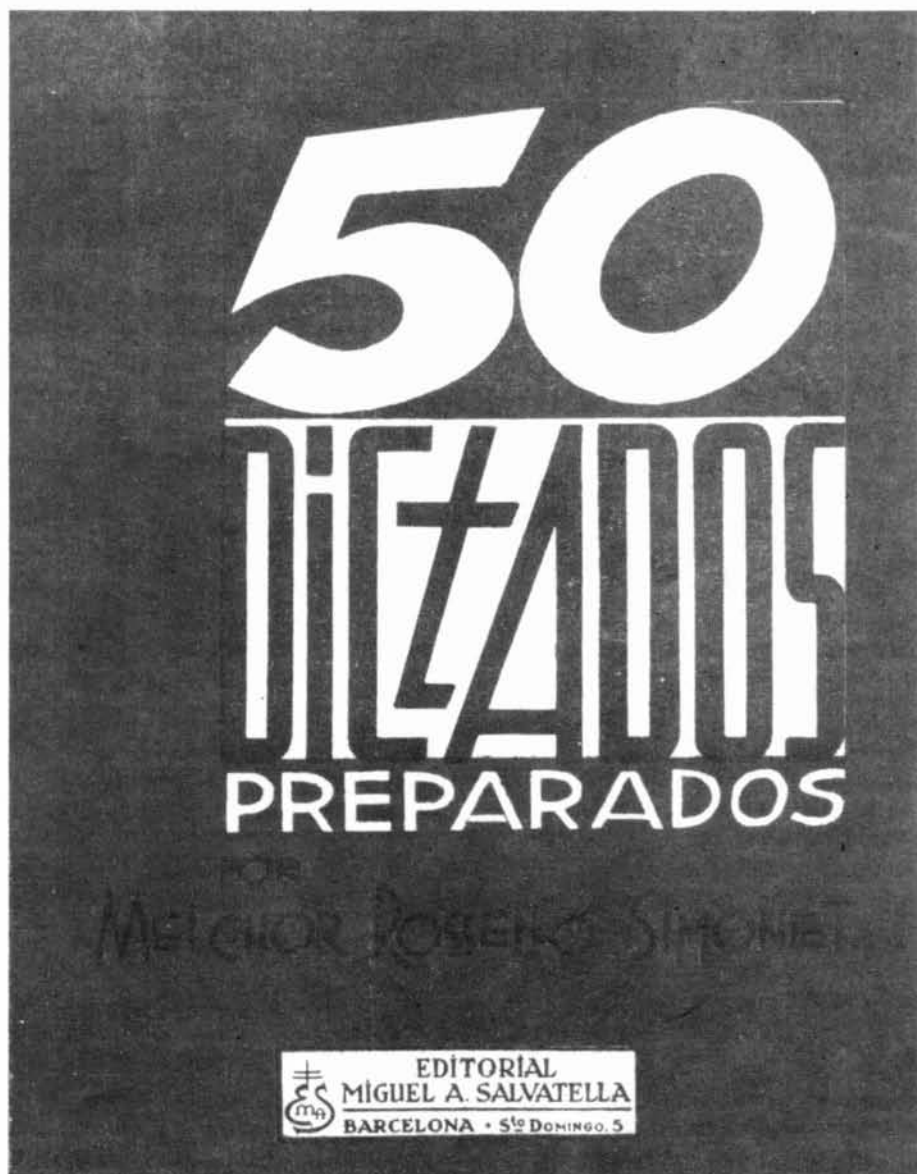
6. *Método de Reforma de Letra. Láminas*. Palma de Mallorca, s. d. [196.?] Edició anònima; *Método de Reforma de Letra. Cuaderno*. Palma de Mallorca, s. d. [196.?] Edició anònima.

7. Jesús García Pastor. *Rutas Amagadas de Mallorca*. Gràfic de l'itinerari de Melcior Rosselló Simonet.

Palma de Mallorca 1964-1980, 83 fascicles publicats: Jesús García Pastor. *Rutas Escondidas de Mallorca*. Gràfic del itinerari de Melcior Rosselló Simonet. Palma de Mallorca 1964-1980, 83 fascicles publicats.

8. *L'antiga Escola Normal de mestres*. "Lluc" 602 (1971) 132-134.

9. Jaume Adrover, Jaume Bonet, Andreu Ferret, Climent Garau, Gabriel Janer, Pere Llabrés, Anna Moll, Lluís Pomar, Melcior Rosselló, Bartomeu Rotger, Gabriel Salom i Francesc Sansó. *Taula rodona. L'educació: un problema d'avui*. "Lluc" 626 (1973) 5-9.

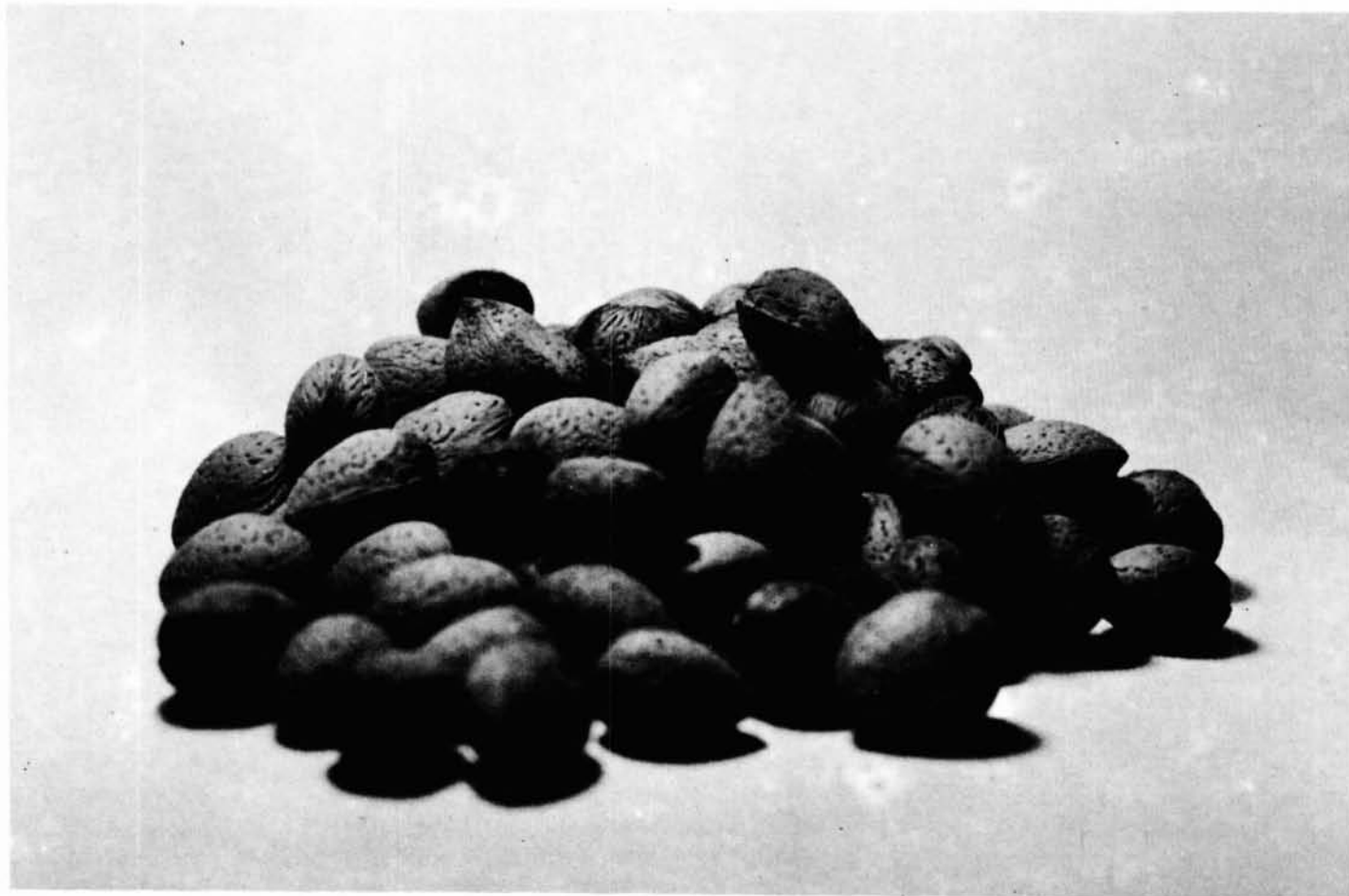


CARACTERES MORFOLÓGICOS Y DE VARIEDADES DE ALMENDRA

por F. SAURA y J. CAÑELLAS

En un anterior trabajo, en el primer número de esta revista, se detallaron los orígenes, características de cultivo, datos de producción, situación actual y perspectivas del almendro en Baleares. Siguiendo en la misma línea se presenta éste como un artículo de divulgación para dar a conocer una serie de datos morfológicos, de composición química y valor nutritivo de distintas variedades de almendra de Mallorca. Se dan datos comparativos de otros productos alimenticios, frutos, cereales, etc.

FOTOGRAFIES: PERE BRU



CONSTITUCIÓN QUÍMICA DE MALLORCA

CONSIDERACIONES GENERALES

El fruto del almendro es, desde un punto de vista botánico, una drupa verde, unilocular y dehiscente (el pericarpio se abre para dar salida a la semilla). La figura (1) nos da idea de las partes que integran un fruto completo.

El mesocarpio tiene relativamente poco espesor, varía aproximadamente de 2 a 3,5 mms. Constituye la parte carnosa que se abre al llegar a la madurez. En el momento de la dehiscencia tiene color verde de distintas tonalidades (claro, rosado, oscuro...) según la variedad. La rugosidad superficial es sumamente dispar para las distintas variedades. Desmayo (muy rugosa) y Marcona (lisa) son ejemplos límites, citando variedades extendidas por toda la cuenca mediterránea.

El endocarpio es muy leñoso. Constituye lo comúnmente conocido por cáscara. Su forma es variable. Suelen darse datos de su longitud, espesor y anchura, en función de los cuales se establecen grupos morfológicos. Conocer las características de cada variedad tiene gran interés para planificar los almendrales, eligiendo variedades que pertenezcan a la misma categoría, obteniéndose así recolecciones morfológicamente similares. De esta forma la comercialización es más fácil y la rentabilidad mayor.

En el interior del endocarpio se hallan las semillas (granos o pepitas). En cada fruto hay una o dos semillas. Están recubiertas de tegumento de color marrón, generalmente claro. Su rugosidad es variable. Desmayo, Marcona, Totsol y Vivot, por ejemplo, son poco rugosas; la Canaleta, por el

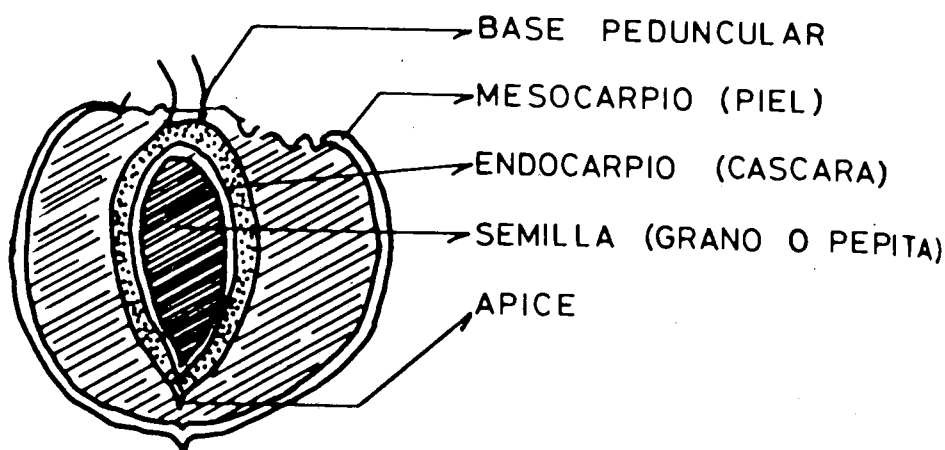


FIGURA 1.
Corte transversal de una almendra. (El mesocarpio está extendido).

contrario, es muy rugosa. La forma y dimensiones de las pepitas vienen condicionadas por las del endocarpio. A efectos de mercado es importante conseguir pepitas lo más homogéneas posibles.

Las condiciones climáticas deben tenerse presentes a la hora de la elección de las variedades. El almendro es bastante adaptable. Se encuentran almendros en lugares tan dispares como el norte de Africa, el Cáucaso, Norteamérica o Australia. En el Azerbaiyán iraní hay almendros a alturas superiores a los 1.500 metros con temperaturas que llegan a alcanzar 30° bajo cero. Pero para conseguir producciones rentables las condiciones son más estrictas. Las heladas primaverales son drásticas, sobre todo en épocas de floración. Un exceso de humedad produce graves enfermedades

criptogámicas. De hecho la producción es únicamente satisfactoria en la cuenca mediterránea y en otras zonas de climatología similar (Sur de Africa y de Australia, California...).

En la tabla I se recogen una serie de características de distintas variedades de Mallorca sobre las que estamos realizando trabajos de investigación tendientes a determinar todos sus componentes, algunos de ellos no conocidos en almendra en general. No existe ningún estudio previo de la constitución química de variedades de la isla. Los resultados que se vayan obteniendo, junto con los datos agronómicos y morfológicos expresados en la Tabla I, pueden contribuir a planificar correctamente nuevos almendrales, o a la renovación adecuada de los actuales (renovación totalmente necesaria a la vista de los datos de producción).

	°/o Total árboles	Tendencia	Floración	Clima adec.	Kg. Cas./ árbol	Rend. °/o Gra.	°/o pepitas dobles
CANALETA	11,9	Clara regresión	Tardía	Templado	3,2	24	34
PONS	14,8	Auge	Media	Templado	5,3	28	15
PUU DE FELANITX	12,3	Auge	Muy Temprana	Templado	4,8	28	25
VERDERETA	6	Expansión	Temprana	Templado	4	29	30
JORDI	3,5	Gran auge	Media	Templado	9	30	30
VIVOT	2,9	Gran auge	Media	Templado cálido	7,8	28	0
TOTSOL	0,7	— — —	Tardía	Templado cálido	6,8	31	13
MARCONA	desp.	— — —	Tardía	Templado	— —	25	0

TABLA I.—Características generales de distintas variedades de almendra.

Como puede observarse la Canaleta, a pesar de estar muy extendida, no tiene características excesivamente favorables: baja producción, bajo rendimiento en pepita, gran porcentaje de pepitas dobles (lo cual hace que las pepitas sean muy pequeñas, irregulares, y con gran proporción de tegumento). Tiende a disminuir.

Pons y Pou mantienen su posición y en zonas templadas son particularmente aptas. Igual ocurre con la Verdereta, si bien no alcanza una importancia numérica tan grande.

Jordi y Vivot son variedades de reciente implantación, lo que contribuye a que los rendimientos sean más altos. Tiene grandes posibilidades en todos los sentidos. La Jordi se está siguiendo en fincas experimentales del Centro de Edafología y Biología Aplicada del Segura (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) en el Sureste de España, junto con otras ochenta variedades nacionales y extranjeras. En el cuarto año ya daba una alta producción (11 kg./árbol). Es una especie muy vigorosa.

En zonas frías, donde las heladas son frecuentes, son recomendables las variedades Andreu, Vinagrillo y Menut debido a que florecen tardíamente.

ANÁLISIS GENERAL

Se presentan datos promedio y datos referidos a tres variedades: Pons, Canaleta y Marcona. Las dos primeras se han elegido en base a su extensión en la isla, y la tercera por su gran extensión a nivel mediterráneo.

HUMEDAD

Los métodos más usados para su determinación en vegetales son los de secado, calculando el porcentaje de agua por la pérdida de peso debido a la eliminación de agua por calentamiento en condiciones normalizadas. Puede calcularse también por métodos eléctricos (efecto del agua sobre magnitudes eléctricas) y químicos (método del carburo cálcico y de Karl-Fischer entre otros).

Los valores que se citan en la bibliografía van desde el 3,5 al 9°/o con un valor medio que podríamos cifrar del orden del 5,5 al 6,5°/o. Para las variedades estudiadas los valores obtenidos por calentamiento a 105° hasta peso constante se recogen en la tabla II.

La influencia de las condiciones de recogida y almacenamiento es muy

fuerte. Los excesos de humedad son muy perjudiciales para la conservación del fruto, puesto que favorecen la formación de toxinas.

GRASA BRUTA

Esta fracción, que es la que aporta fundamentalmente el elevado contenido energético de estos frutos, se obtiene por extracción con éter etílico exento de agua durante unas 18 horas aproximadamente, mediante un soxhlet. El extracto etéreo obtenido contiene fundamentalmente ésteres de ácidos grasos, glicerol, fosfolípidos, lecitinas, esteroides, ceras y ácidos grasos libres. Los ácidos grasos son insaturados (oleico y linoleico principalmente) por lo que no contribuyen a aumentar el colesterol en la sangre como ocurre con los ácidos de grasos animales.

El valor medio de grasa bruta de la almendra puede considerarse del orden del 54°/o, los valores extremos van del 50 al 62°/o. Para muestras de Marcona francesa la bibliografía da valores del 55°/o y para otras del sureste español del 53°/o. Para variedades de Mallorca los valores obtenidos se muestran en la tabla III.

Este contenido en lípidos es muy elevado tal como puede observarse comparando los valores que aparecen en la tabla IV del contenido medio en lípidos para una serie de alimentos.

	1979	1980
PONS	7,8	7,3
CANALETA	6,2	6,1
MARCONA	6,8	6

TABLA II.
°/o de humedad referida a
almendra exenta de tegumento.

	1979	1980
PONS	53,4	54
CANALETA	54,6	54,2
MARCONA	52,2	53

TABLA III.
°/o de grasa bruta referido a
almendra exenta de tegumento.

Albaricoque 0,2	Lechuga 0,2	ALMENDRA 54
Manzana 0,4	Arroz 0,5	Avellana 61
Plátano 0,4	Maíz 0,7	Nuez 64
Patata 0,1	Cebada 1,2	Castaña 1,9

TABLA IV.—Gramos de lípido/100 gramos de sustancia.

FIBRA

Está constituida fundamentalmente por celulosa, hemicelulosa, y lignina, que constituyen, junto con pequeñas cantidades de sustancias nitrogenadas, las estructuras celulares de los vegetales. Para su determinación se trata la muestra homogenizada y sin grasa con H_2SO_4 diluido a ebullición durante 30 minutos. Se filtra y el residuo sólido se trata con Na OH diluida a ebullición durante el mismo tiempo. Se filtra, se lava el residuo y se quema al rojo incipiente. El peso de las cenizas resultantes se expresa como fibra. Los resultados que se obtienen son muy similares independientemente de la variedad. El contenido en fibra representa el 20/o aprox. del peso total de almendra exenta de tegumento.

CENIZAS

Para su determinación se calcina la muestra a 450° durante cinco horas. El peso del residuo obtenido se expresa como contenido en cenizas. Se encuentran en ellas los elementos inorgánicos, que son determinados por absorción atómica, emisión o colorimetría.

Los valores medios obtenidos para las variedades de la isla estudiadas se recogen en la tabla V.

Los contenidos de hierro y manganeso parecen ser algo inferiores a los encontrados por otras muestras de otra procedencia. Puede ser debido a condiciones del suelo. Los contenidos de calcio y fósforo son sensiblemente inferiores debido, posiblemente, a deficiencias de abonado. Los contenidos de sodio y potasio son ligeramente superiores. Como puede verse se han detectado trazas de molibdeno y cobalto.

Para llegar al 1000/o de la materia inorgánica habría que considerar fun-

Potasio 766	Hierro 2,6
Fósforo 364	Cobre 1,2
Magnesio 227	Manganeso 1,3
Calcio 185	Molibdeno $5,7 \cdot 10^{-3}$
Sodio 12	Cobalto $4,8 \cdot 10^{-3}$
Zinc 3,8	Cenizas totales 3.000

TABLA V.—mg. del elemento considerado/100 g. de cotiledón sin tegumento.



damentalmente, además de los que aparecen en la tabla, nitrógeno, azufre, cloro, carbono y oxígeno.

PROTEINAS

Las proteínas están formadas por secuencias de aminoácidos unidos a través de enlaces peptídicos. La longitud de las cadenas es muy variable (150 a 4.500 aminoácidos) y, por tanto, los pesos moleculares son muy diferentes. Por criterios de solubilidad se establecen divisiones que ayudan a clasificar las proteínas, si bien en un mismo grupo hay, de hecho, proteínas de características y propiedades considerablemente dispares. Las dos fracciones más abundantes en la almendra son las globulinas (solubles en soluciones salinas neutras tipo NaCl) y las albúminas (solubles en agua).

El contenido de proteínas puede determinarse de varias maneras. Un procedimiento consiste en hacer una hidrólisis en medio ácido, con lo que se rompen los enlaces peptídicos y se obtienen los aminoácidos libres (el triptofano es, sin embargo, destruido). La determinación cuantitativa de cada uno se hace por cromatografía.

Los aminoácidos esenciales son aquellos que no pueden ser sintetizados por el organismo y necesitan, en consecuencia, ser ingeridos. La almendra contiene isoleucina, leucina, lisina, metionina, cistina, fenilalanina, tirosina, treonina y valina. El total de aminoácidos esenciales, como valor medio, encontrado es de 5,8 g./100 g. de almendra exenta de tegumento, lo que equivale al 34% de aminoácidos totales. La leucina es el más abundante de todos ellos, y la cistina el menos.

Los aminoácidos totales encontrados (esenciales y no esenciales) ha sido de 17,3 g/100 g. de almendra exenta de tegumento. Se han detectado arginina, histidina, alanina, ácido aspártico, ácido glutámico, glicina, prolina y serina. Cabe destacar el alto contenido en ácido glutámico (4,2 g./100 g.) y arginina (2 g./100 g.).

Otro procedimiento para determinar el contenido de proteínas consiste

el método Kjeldhal. Dicho método consiste, en esencia, en una digestión de las muestras en medio ácido sulfúrico concentrado en la que se convierte el nitrógeno presente en ellas en sulfato amónico, utilizando un catalizador adecuado. A continuación, se realiza una destilación por arrastre de vapor en presencia de NaOH en exceso, y el amoníaco liberado se recoge sobre ácido bórico y se valora con HCl diluido. El contenido en proteína se obtiene multiplicando el nitrógeno total obtenido por un factor que depende de cada tipo de alimento. El más general y más utilizado es el factor 6,25 (de cada 100 g. de proteína 16 g. son nitrógeno). El factor aplicable concretamente en la almendra no está perfectamente definido. El más recomendable, según la bibliografía, es el de 5,18, si bien quedan estudios por hacer para aceptarlo con absolutas garantías.

La determinación de proteínas por métodos colorimétricos es muy frecuente. Pueden citarse los métodos de Biuret y Lowry.

Los resultados obtenidos para muestras de la isla por el método Kjeldhal se recoge en la tabla VI.

	% N. TOTAL	% PROTEINA
PONS	3,82	19,8
CANALETA	3,75	19,5
MARCONA	4,28	22,3

TABLA VI.
Contenido proteico por 100 gramos
de cotiledón exento de tegumento.

Por su parte, en la tabla VII aparecen los contenidos en proteína de una serie de alimentos.

Carnes, pescado y frutos secos tienen un elevado contenido en proteínas.

Cálculos directos con los datos de la tabla anterior demuestran que 100 g. de almendra equivalen en valor nutritivo a 175 gramos de arroz, 750 gramos de patata, 1.100 gramos de manzana, o 350 gramos de carne, por citar algunos ejemplos significativos.

Además de la utilización directa de la almendra como alimento de excelentes cualidades dietéticas, se presenta un nuevo campo de estudio para el conocimiento y utilización del mesocarpio y endocarpio para otros fines tales como nutrición animal, fertilizantes, extracción de productos químicos, etc.

Albaricoque	0,9	Maíz	8	Carne conejo	21
Manzana	0,3	Arroz	8	Carne pollo	20
Plátano	1,3	Yema huevo	16	Lentejas	25
Patata	2	Clara huevo	11	Avellana	13
Melón	0,8	Leche	3-5	Nuez	15
Lechuga	1,3	Salmón	22	Castaña	3,5

TABLA VII.—Gramos de proteína/100 gramos de alimento.

Albaricoque	51	Maíz	360	Avellana	670
Manzana	58	Arroz	465	Nuez	700
Plátano	94	Leche	75	Castaña	220
Patata	85	Carne de conejo	175		
Melón	15	Cerpe de pollo	180		
Lechuga	18	Lentejas	360		

TABLA VIII. Valores nutritivos expresados en Kcal/100 g. de alimento.

GLUCIDOS

El resto de materia no determinada hasta ahora podría (en una gran mayoría) ser incluido en este apartado. Supondría unos valores (por diferencia) que podrían situarse alrededor del 12^o/o. Este valor es simplemente estimativo y comprende hidratos de carbono soluble en agua (monosacáridos y oligosacáridos) e insolubles (polisacáridos). Los azúcares solubles están constituidos fundamentalmente por sacarosa, en una cantidad que oscila del 4 al 7,5^o/o, según variedad. Los resultados han sido obtenidos por diversos métodos colorimétricos, volumétricos y gravimétricos.

VALOR NUTRITIVO

En base a los resultados expuestos el valor nutritivo de la almendra puede cifrarse del orden de 640 kcal./100 gramos de la parte comestible, cantidad extraordinariamente elevada. En la tabla VIII aparecen los valores nutritivos de una serie de alimentos.

BIBLIOGRAFIA


1. GARCIA, J. E. *Biología floral en variedades cultivadas de Prunus Amygdalus*. Tesis Doctoral. E. T. S. Ingenieros Agrónomos. Valencia, 1977.
2. (Sin autor nominal). *El almendro*. Ministerio de Agricultura (Delegación de Baleares), 1980.
3. BAUZA, M. *Contribución al estudio de la composición química de la almendra*. Tesis de Licenciatura. Palma de Mallorca, 1980.
4. PEARSON, D. *Técnicas de laboratorio para el análisis de alimentos*. Ed. Acribia. Zaragoza, 1976.
5. HART, F. L. y FISHER, H. J. *Análisis moderno de alimentos*. Ed. Acribia. Zaragoza, 1977.
6. ROMOJARO, F. y col. *Anales de Edafología y Agrobiología*. 26, 121 (1977).
7. SOUTY, M. y col. *An. Technol. Agric.* 20, 121 (1971).
8. GARCIA OLMEDO y col. *Anales de Bromatología* 23 (3), 233 (1971) y 30 (1), 63 (1978).
9. SEQUEIRA, R. y LEIW, R. J. *Agr. Food Chem.* 18 (5), 950 (1970).
10. SAURA, F. y BAUZA, M. *Comunicación 30.3. Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física y Química*. Burgos, 1980.
11. SAURA, F. y col. *Amino Acids, sugars and mineral elements in the sweet almond (Prunus amygdalus) European Conference on Food Chemistry*. Viena, 1981.

FRAGMENT D'UN OLI DE D. JOAN FUSTER



MATEMÁTICA MODERNA EN E. G. B.: UNA POLÉMICA A EXAMEN

por MARIA JOSE RIVERA ORTUN
CATEDRÁTICA DE MATEMÁTICAS
DEL I. N. B. "JAIME II" DE ALICANTE



Preparando una próxima reestructuración del Bachillerato, en el que se prevee incluir dentro de la enseñanza obligatoria los cursos 1.º y 2.º de B. U. P. como complemento y colofón de la segunda etapa de E. G. B., ha sido remitida a los Institutos de Bachillerato a través de la Inspección de Enseñanza Media de Matemáticas una encuesta con el fin de coordinar los programas de nuestra asignatura en ambos niveles. Al margen de que un contacto de este tipo propiciado oficialmente era necesario y lo será más en el futuro si cristaliza el proyecto, lo cierto es que sin duda ha servido de motor de arranque de muchas reflexiones.

IDA Y VUELTA

Para la mayoría de las gaviotas no es volar lo que importa, sino comer. Para esta gaviota, no era comer lo que importaba, sino volar. Más que nada en el mundo, Juan Salvador Gaviota amaba volar.

Al principio de la década de los sesenta, se inició fundamentalmente en Francia un movimiento de renovación de nuestra asignatura con objeto de acercarla desde la escuela a los grandes avances habidos en su campo durante el último siglo. Así nació la llamada "Matemática Moderna", que con cierto retraso llegó a España. Desde muy pequeños se empezó a enseñar a los niños conjuntos, estructuras, operadores, morfismos, relaciones, etc... Pasó el tiempo, y en aquellos países donde primero se había implantado, se abrió un periodo de crítica sobre el nuevo sistema de enseñanza, que ha ido cristalizando en un segundo

cambio de orientación mediante el que se pretende establecer un punto de equilibrio razonable entre dos posturas radicales: la "Matemática Clásica" y la "Matemática Moderna". En España este segundo movimiento ha vuelto a producirse otra vez con retraso, y a nivel oficial todavía existe lo que el profesor Miguel de Guzmán llama "furor conjuntista y abstraccionista". No hay más que leer las directrices ministeriales sobre Objetivos y Metodología en la enseñanza de las Matemáticas, o los libros de texto editados, para darse cuenta de ello. Pensemos por ejemplo en E. G. B.:

Dentro de los Objetivos generales, se habla de "ir hacia una mayor profundidad en el formalismo matemático". Más tarde, cuando entra dentro del campo concreto de cada curso, podemos leer:

—En sexto curso, dentro del capítulo de Objetivos, encontramos:

"Asimilar bien el concepto de aplicación, necesario para la introducción de las leyes de composición interna y preparación de la idea de operador".

"Manejar, con precisión, el concepto de relación, especialmente las relaciones de equivalencia, como base fundamental para construir conjuntos cociente".

"Introducir la estructura algebraica de semi-grupo".

Y dentro del de Metodología:

"Parece conveniente hacer la construcción del conjunto de los números racionales positivos a partir de la noción de operador, llegando a la de número racional mediante la clase de operadores equivalentes".

—En séptimo curso, se consideran objetivos primordiales:

"Construcción, como extensión algebraica de N , del conjunto Z ".

"Conocimiento del isomorfismo entre N y Z ".

"Ampliación del conocimiento y manejo de las estructuras algebraicas: grupo y anillo". Desde el punto de vista metodológico:

"Parece oportuno presentar el conjunto de los enteros a partir del concepto de operador".

"El planteamiento del isomorfismo entre N y Z debe venir inducido por la observación del alumno ante el comportamiento de los números natural y entero positivos, respecto a las operaciones definidas".

—En octavo curso; como objetivos se presentan:

"Construcción rigurosa del conjunto Q de los números racionales".

"Estructura algebraica de cuerpo".

Y para llevarlos a buen término, el Método indica que:

"Se puede hacer el estudio de Q a partir de la noción de operador, como se hizo en el primer año de esta etapa. En algún caso se podrá introducir, si se considera oportuno, a partir del producto $Z \times Z$, definiendo en él la relación de equivalencia".

EN E. G. B. OTRA VEZ

Y aunque intentó parecer adecuadamente severo ante sus alumnos, Pedro Gaviota les vio pronto tal y como eran realmente, sólo por un momento, y más que gustarle, amó aquello que vió. ¿No hay límites Juan?, pensó y sonrió. Su carrera hacia el aprendizaje había empezado.

A mi juicio, a excepción de lo que se empieza a llamar muerte de la Geometría que se da por igual en toda la enseñanza, los errores de planteamiento de lo que debería ser la Nueva Matemática, han afectado sobre todo a la E. G. B., y lo que es más grave, a los hábitos de su profesorado sin poderse evitar, porque los niños necesitan un texto al que el profesor procura adaptarse, y los libros editados responden a unos Objetivos y Metodología ya probadamente erróneos.

Y creo que ha afectado fundamentalmente a la E. G. B. porque en ella se dan una serie de circunstancias muy específicas, entre las que destacaría:

a.—La edad del alumno no es precisamente la más adecuada para seguir un razonamiento abstracto.

b.—La terminología que se precisa, es una montaña para el niño cuyo vocabulario es todavía exiguo. Se siente incapaz de entender lo que lee en el texto.

c.—Con tanto afán de generalizar, se pierde la conexión entre lo que estudio y lo que necesita manejar en su vida cotidiana.

e.—El alumno conoce formalmente muchas propiedades cuyo sentido no comprende, por lo que no sabe operar.

e.—La intuición desaparece, y con ella muchas veces el interés.

f.—La mayoría de los conceptos abstractos que el alumno logra aprender (no comprender) tras duros esfuerzos, no le son aún necesarios.

g.—Desde el punto de vista didáctico, es más fácil al principio y por tanto más aconsejable proceder desde lo real y concreto hacia lo abstracto que al revés.

Y muchas otras razones relacionadas con la psicología, capacidad, motivaciones y actitud del niño en edad escolar, frente a contenidos inadecuados e incluso contraproducentes.

EXPERIENCIAS

En lugar de nuestro lento y pesado ir y venir a los pesqueros, hay una razón para vivir! Podremos alzarnos sobre nuestra ignorancia, podremos descubrirnos como criaturas de perfección, inteligencia y habilidad. Podremos ser libres! Podremos aprender a volar!

La solución no es fácil, pero tampoco podemos esperar a que llueva alguna respuesta. Durante los últimos años se está produciendo un fenómeno esperanzador: cada vez es mayor el número de Seminarios que intentan coordinar las actividades docentes de la E. G. B. y el Bachillerato en general, y el campo de las Matemáticas en particular adelantándose y quizás forzando la reciente iniciativa oficial.

En la mayoría de estos Seminarios se cuenta con la participación conjunta del profesorado de ambos niveles y a menudo con el apoyo de los distintos I. C. E. S. El plan de trabajo en la mayoría de ellos suele ser el siguiente: se empieza haciendo un estudio exhaustivo de las principales deficiencias que observan los profesores de B. U. P. en los alumnos que vienen de la E. G. B. Es aleccionador observar la similitud de los resultados obtenidos en distintos Seminarios, y la concordancia de criterios al señalar que son una consecuencia lógica de toda esta secuela de errores que se han analizado. Una vez superada esta etapa, se procede a la elaboración conjunta de un programa de conocimientos necesarios, a distintos niveles; al menos dos: básico y deseable, en cada uno de los cursos de la segunda etapa de E. G. B. Se estudia después la metodología y a menudo se programan actividades conjuntas para los alumnos.

Para mayor información sobre este punto, puede leerse la Sección de Notas de la Revista de Bachillerato en su Cuaderno Monográfico n.º 5 dedicado a las Matemáticas.

NOTA: Los textos de comienzo de párrafo, como muchos habrán podido adivinar, corresponden a fragmentos del libro de Richard Bach "Juan Salvador Gaviota".

LA FOTOGRAFÍA COMO PROCESOS FÍSICO QUÍMICO

por JUANA ESTELA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS

INTRODUCCION

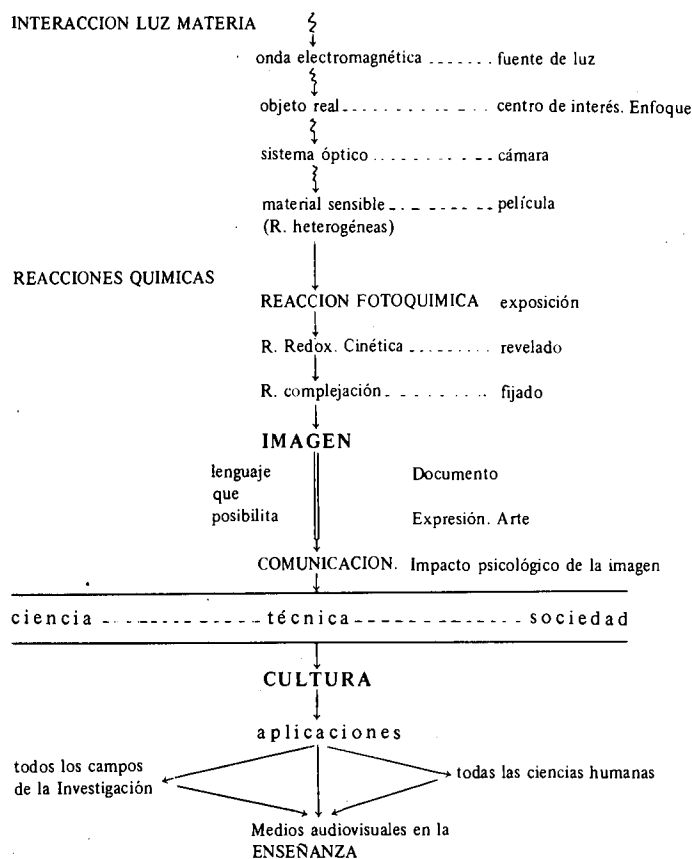
Ahora se habla del medio como recurso y como espacio educativo. Y si por medio entendemos la complejidad de todos los factores naturales, sociales y culturales en continua interacción, hemos de aceptar el reto de la civilización de la imagen. Porque el medio, la cultura, la imagen... no es algo que está ahí, fuera, para ser estudiado, sino algo que nos conforma y sobre lo que podemos actuar.

La fotografía ha sido el centro de interés de los alumnos de 1.º de Química este curso. Reconozco que el tema era para mí desconocido. Y al ponerme en contacto con la bibliografía a la que he podido acceder, al tiempo que me asombraba la complejidad del tema, me sorprendía no encontrar tratado, más que a título de divulgación, el aspecto químico del proceso fotográfico. Nada extraño por otra parte, ya que su comercialización ha dejado silenciada la investigación detrás de cada nueva patente. Esto me motivó a estudiar el tema y ofrecer mi trabajo en una modesta publicación. En este artículo resumo parte de este estudio. No se trata de estudiar el proceso fotográfico sino de resumir, para los alumnos, los estudios que juntos hemos hecho, intentando desvelar sus secretos físico-químicos. Tenemos que agradecer a Margarita Castro que haya puesto a nuestro servicio sus conocimientos sobre el tema y una amplia fuente bibliográfica. Ella y Onofre Siquier han delineado las figuras de esta publicación.

Y en este intento de acercarnos a la fotografía como eje de experiencia didáctica, surge la necesidad de la interdisciplinaridad. Necesaria, dada la complejidad de este fenómeno que expresamos como la civilización de la imagen. En él convergen las investigaciones científicas, los avances técnicos y los factores culturales, entendidos en su amplia significación. Necesaria la interdisciplinaridad, por la intrínseca unidad del hombre que capta esto que llamamos lenguaje total. Dentro del cual la imagen es elemento decisivo.

EJE DE EXPERIENCIA EN CIENCIA INTEGRADOS

El esquema que nos ha servido de base es el siguiente:



En la imagen como lenguaje de la cultura de hoy que posibilita una COMUNICACION, se inertará la fotografía como documento histórico y social, como medio de denuncia y por ello instrumento de cambio, como medio humanizador en su "human interest" de la fotografía live, o como droga al manipular su impacto psicológico en la publicidad...

La fotografía recoge la concepción de una época, su cultura, su filosofía. Interpreta la realidad y la expresa como arte. La imagen es símbolo creado por el artista y recreado por el vidente. Y si la educación es un proceso de comunicación, los medios audiovisuales tienen mucho que decir en pedagogía y en las didácticas especiales.

Dentro de las Ciencias naturales, la fotografía nos acerca la realidad, no sólo para conocerla y transformarla (documento, denuncia), sino también como interpelación a la contemplación, al asombro, a lo lúdico (símbolo)..., tan necesario en esta era de la técnica, de la acción eficaz, de lo útil como criterio decisivo de valor. Si el joven se relaciona con lo real de modo receptivo y activo, en apertura y creatividad, en tensión de inserción y liberación, de cercanía y distancia... habrá que reconquistar la contemplación y el asombro, el ocio y la creatividad, la gratuidad en la relación con el entorno..., para lograr la armonía en la relación hombre-naturaleza y motivar el deseo de penetrar más en su conocimiento. Y si es en la conexión entre motivación y acción donde se inserta la didáctica, el medio se convierte en recurso y en espacio educativo.

Y si la Ciencia no es tanto sus contenidos como su quehacer, la fotografía nos ha acompañado en el aprendizaje de la Química, no sólo como eje de experiencia en la asimilación de conceptos, sino también como guía del Método científico en este esfuerzo de adentrarnos en sus procesos físico-químicos.

Los exponemos en tres grandes apartados: Interacción ondas electromagnéticas con la materia, Reacciones Químicas y Aplicaciones.

Corresponden a las tres puestas en común realizadas. En el primer trimestre, como introducción al estudio del átomo, estudiamos experimentalmente los fenómenos ondulatorios y su interacción con la materia. Visualizamos las ondas longitudinales y transversales, los fenómenos de resonancia, la reflexión y la refracción, la energía que transpor-

ta la onda, el color, —en los fenómenos de absorción-emisión—, producidos en descargas de gases y ensayos a la llama. Ahora, en la puesta en común, se presentan los esquemas de estos fenómenos aplicados al proceso fotográfico.

Los alumnos han realizado las Reacciones Químicas en el laboratorio. En la puesta en común las repiten como experiencia de cátedra, aplicadas al proceso fotográfico. Esta puesta en común intenta recoger en síntesis, la II parte del programa: REACCIONES. Al tiempo, la proyección de clichés y fotografías ilustran un buen proceso químico o un fallo en el laboratorio fotográfico.

Las aplicaciones se documentan con diapositivas ilustrativas. La explicación de estos fenómenos de interacción ondas electromagnéticas-materia, nos desvela la ESTRUCTURA DE LA MATERIA, objetivo de la I parte del programa. El estudio comparativo de los haluros de plata y su aplicación en el proceso fotográfico, es un esbozo de química descriptiva a la que intentamos asomarnos en la 3.ª parte del programa: ELEMENTOS QUÍMICOS Y SUS COMPUESTOS. LA QUÍMICA AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD.

INTERACCION ONDAS ELECTROMAGNETICAS-MATERIA (EXPOSICION)

Si quisiéramos esquematizar todos los fenómenos que intervienen en el proceso por el cual la imagen del objeto real quedará impresa en el material sensible (película), podríamos hacerlo con la figura 1.

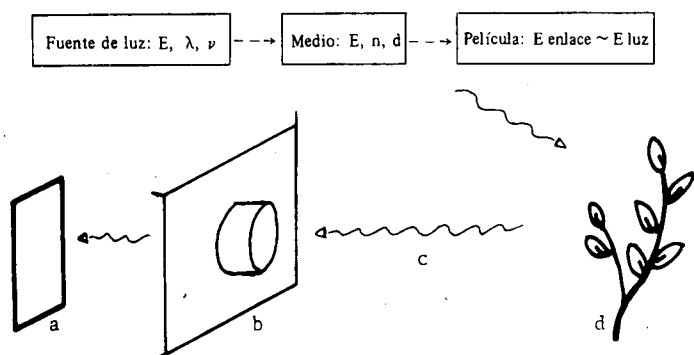


FIGURA 1
Elementos que intervienen en el proceso fotográfico.
a) película; b) cámara; c) luz; d) objeto.

La fuente de luz nos proporciona ondas electromagnéticas determinadas por sus parámetros: E: energía, λ : longitud de onda, ν : frecuencia.

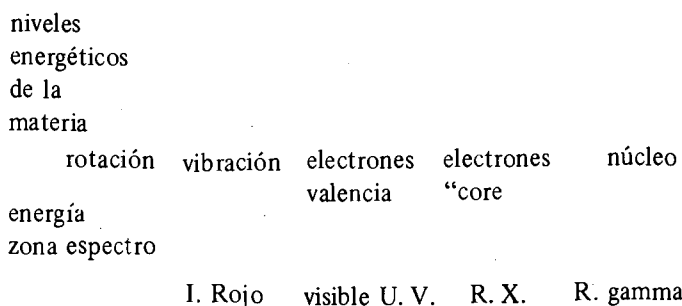
En el medio simbolizamos el recorrido de la luz a través del espacio, la interacción con el objeto y la vuelta, hasta impresionar la película, después de pasar por el sistema óptico (formado por la cámara y sus accesorios: lentes, prismas, filtros...). La materia que compone este medio tiene unos niveles energéticos: E, un tamaño: d mayor o menor, relativo a la longitud de onda incidente, y un índice de refracción n.

Y por último, el material sensible lo será a la luz incidente si la energía de enlace de la sustancia que lo forma es del mismo orden o menor, que la energía de la onda electromagnética.

Es decir, se producirán fenómenos de interacción entre la onda electromagnética y la materia. Simplificados para el objetivo de esta publicación, podríamos clasificarlos atendiendo a los mecanismos que los producen:

A. Mecanismos de Absorción - Emisión:

Se produce absorción cuando la energía de la onda incidente corresponde a la energía de excitación de los posibles niveles energéticos de la materia.



cuando la materia vuelve a su estado normal emite la energía absorbida en forma de calor (Q), radiación electromagnética ($h\nu$) ó Energía química. Queda esquematizado en la fig. 2.

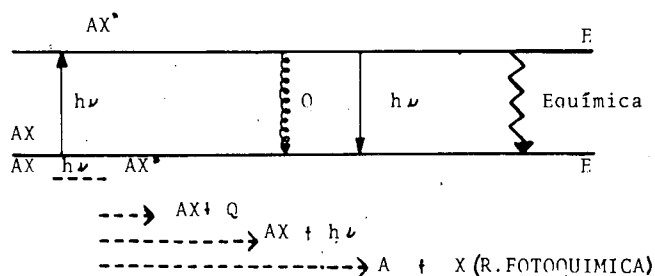


FIGURA 2
Mecanismos de absorción y emisión entre dos niveles energéticos de la materia.

Determinados saltos entre niveles electrónicos de valencia se realizan por absorción de energía en la zona del visible, dando origen al color.

Cuando la radiación lleva una frecuencia correspondiente a un estado energético excitado de vibración de la materia o mayor, puede producirse ruptura de enlace. En este caso se ha producido una Reacción FOTOQUÍMICA. Fig. 3.

Para que se produzca una Reacción Fotoquímica en los haluros de plata de la película, se necesita que la radiación incidente sea al menos la correspondiente al color azul (esto explica que las placas antiguas fueran insensibles al color rojo, de menor frecuencia, y en la foto pareciese negro). Ahora se utilizan películas pancromáticas, sensibles también al visible hacia el rojo y al IR cercano. ¿Cuál es el secreto? El descubrimiento de los tintes fotosensibiliza-

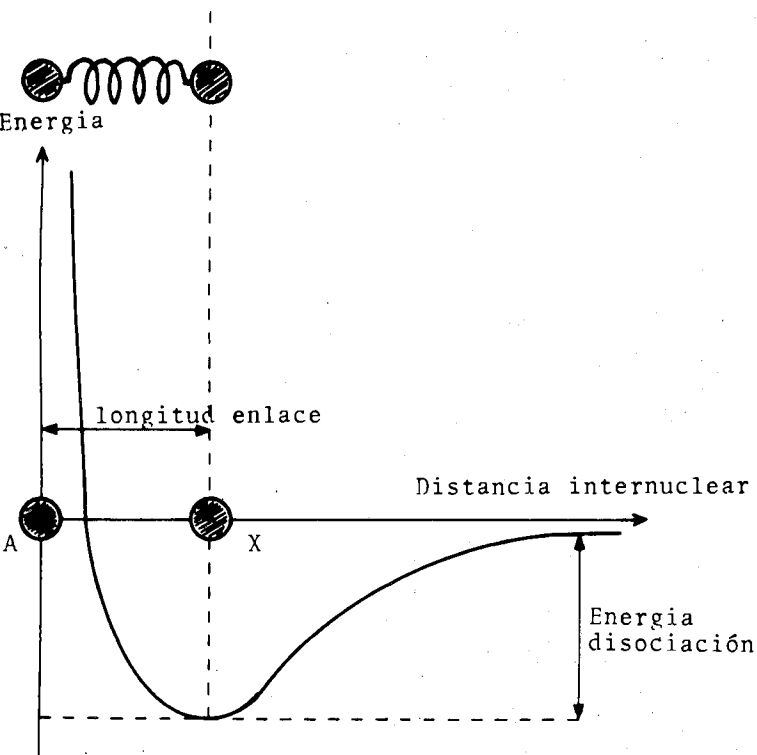


FIGURA 3
Curva de Energía potencia correspondiente a una vibración molecular. Es una oscilación anarmónica. Una gran Energía de vibración puede romper el enlace.

dores. El proceso es el mismo que explica la función clorofílica. Allí el fotosensibilizador es el pigmento verde clorofila, que induce las complicadas reacciones de síntesis de hidratos de carbono a partir de dióxido de carbono y agua. En este caso, el tinte se añade a la emulsión fotográfica acompañando de un dador de electrones. Este tinte absorbe la luz incidente, excitándose, al tiempo que se reduce. El tinte, convertido en poderoso agente reductor, reduce al ión plata del haluro depositando plata metálica al tiempo que él retorna a su estado normal. Fig. 4.

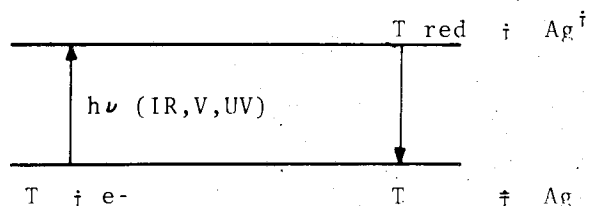


FIGURA 4
El Tinte (T), actúa como fotosensibilizador en la reducción del ión plata o plata metálica.

B. Fenómenos cuya principal manifestación son cambios en la dirección del haz luminoso, con posibles interferencias posteriores entre ellos. Fig. 5.

1. Mecanismo de refracción. Dependiendo de la longitud de onda incidente y del índice de refracción del medio (λ , n).

a. Refracción: al cambiar de medio con diferente índice de refracción (n).

b. Dispersión: dentro del mismo medio, si el haz luminoso no es monocromático (diferentes λ).

2. Mecanismo de Difusión. Depende de la longitud relativa: luz incidente / diámetro de la partícula (λ , d).

a. Reflexión. Superficie pulimentada $d \gg \lambda$

b. Difracción. Superficie rugosa, bordes, rendijas... $d \sim \lambda$

3. Mecanismos de Polarización. Muy complejos. El estado de polarización de la radiación electromagnética es modificado por la interacción con materiales anisótropos o moléculas con estructura química asimétrica.

La polarización queda a su vez afectada por la reflexión y la refracción.

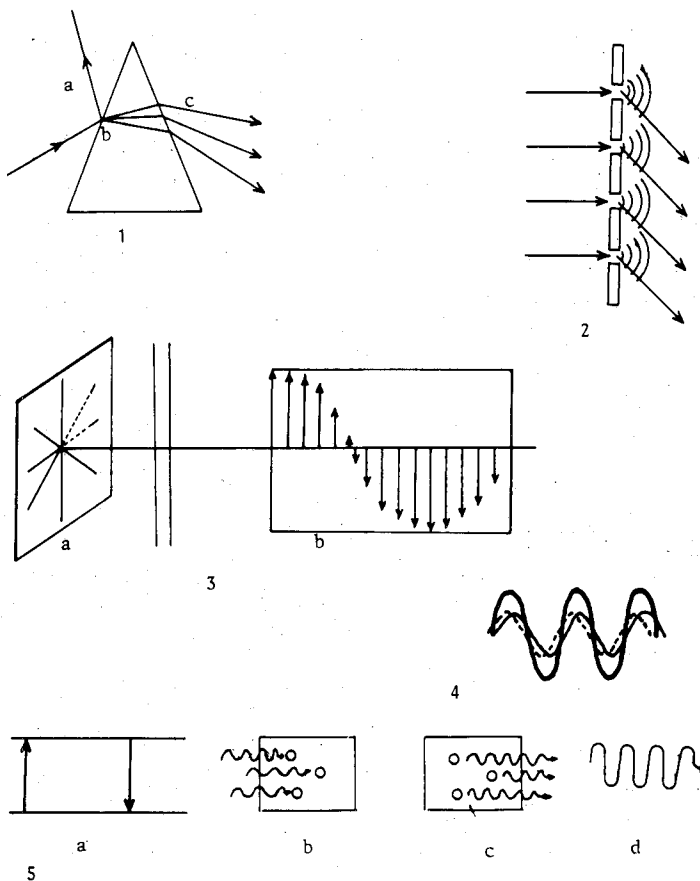


FIGURA 5

1. Prisma a) reflexión; b) refracción; c) dispersión.

2. Red de difracción.

3. a) onda electromagnética con direcciones al azar;

b) onda polarizada vibrando en un plano.

4. Interferencias.

5. Emisión estimulada resultando un rayo de luz coherente y altamente energético.

a) mecanismo de absorción-emisión;

b) absorción por las partículas del material;

c) emisión estimulada; d) rayo láser.

4. Mecanismos de Interferencias entre ondas electromagnéticas.

a. Difracción, produciéndose interferencias constructivas y destructivas.

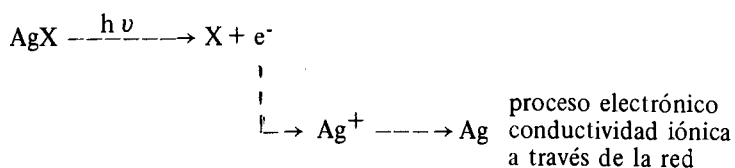
b. Emisión estimulada que produce una onda de luz coherente, amplificada, y altamente energética (Iraaser, Laser, maser... dependiendo de la zona del espectro).

MATERIAL SENSIBLE (PELICULA) Y REACCION DE COMPLEJACION (FIJADO)

Si la fotografía, dicen los autores, es la configuración con la luz, lo fundamental es el material sensible a ella. Posiblemente la mayoría de edad para la fotografía lo marcó el descubrimiento de las capas gelatinosas de bromuro de plata sensibles a la luz (1871). Desde entonces, no sólo fue posible realizar un gran número de fotografías con películas de fácil manejo, sino principalmente de gran sensibilidad. En 1936 se alcanza ya unos 21 DIN.

¿Qué pasa en el material fotográfico desde su interacción con la luz hasta que la imagen formada se hace visible y fija? Es lo que en lenguaje fotográfico corresponde a la exposición de la película, revelado y fijado. Desde el punto de vista científico podríamos simplificarlo de esta forma:

A. Reacción Fotoquímica (realizada durante la exposición de la luz)



El electrón queda atrapado por las impurezas de la red (compuestos orgánicos que producen pequeñas cantidades de sulfuro de plata). Este exceso de cargas atrae a los iones plata de la red cristalina del haluro. La movilidad de estos iones viene facilitada por los defectos reticulares producidos en los procesos térmicos de maduración del cristal. La plata, aunque no es visible, se ha depositado en el interior de la red del haluro. Se dice que este grano (red que forma cada partícula coloidal), se ha sensibilizado por la luz. Y la sensibilización es proporcional a la intensidad de la luz y al tiempo de la exposición. Fig. 6.

B. Reacciones Químicas:

1. Reacción Redox (Revelado)

haluro de plata sensibilizado + reductor \rightarrow plata metálica
($\text{Ag}^+ \rightarrow \text{Ag}$)

2. Reacción de complejación (fijado)

haluro de plata no sensibilizado + complejante \rightarrow disolución

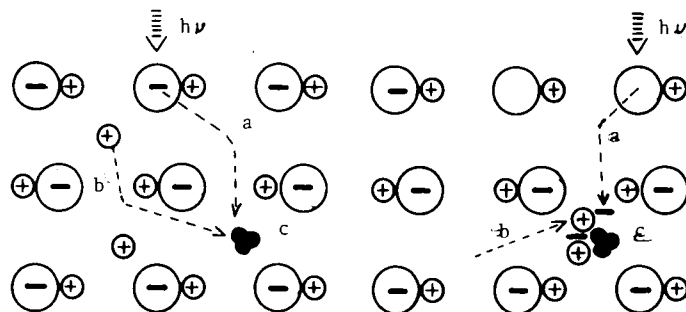


FIGURA 6

Cristal de AgX. La formación de la imagen se inicia al interaccionar un fotón de la radiación con el cristal del haluro.

a) proceso electrónico; b) conductividad iónica;

c) imagen latente formada por la plata depositada sobre la impureza.

Ahora estamos en condiciones de penetrar en el secreto del proceso fotográfico. Se necesita encontrar un compuesto que:

—con la luz dé un producto oscuro, visible. Reacción Fotoquímica.

—con gran superficie de reacción. Esto se consigue con un precipitado coloidal. Las sustancias muy insolubles dan precipitados coloidales.

Estas dos condiciones son fundamentales para la sensibilidad del material.

—que no sea venenoso. Ello complicaría grandemente su manejo.

—que sus gránulos coloidales queden dispersos e inmovilizados. Sólo así se puede conseguir una buena resolución de la imagen.

Esto se ha conseguido con la obtención de una emulsión de haluros de plata dispersos en gelatina sobre película de acetato de celulosa, transparente. Fig. 7. El descubrimiento de este soporte transparente y flexible, marca el comienzo de la popularización de la fotografía.

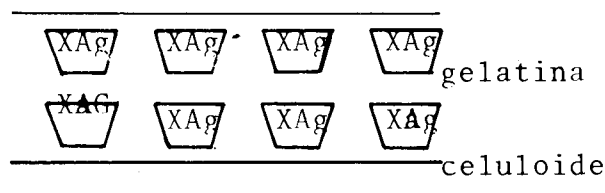


FIGURA 7

Película. Emulsión de haluros de plata dispersos en gelatina sobre soporte de celuloide transparente.

Lo podemos ver experimentalmente comparando el diferente comportamiento de los haluros de plata frente a otros haluros, por ejemplo el de plomo¹. En dos tubos de

¹ Por limitación de espacio, no se expone el procedimiento en los experimentos que se realizan, sólo los resultados perseguidos con ellos. Todos se realizan en tubos de ensayo o sobre papel de filtro. Las disoluciones utilizadas son: para cationes, concentraciones de 10 mg/ml, a partir de sus nitratos. Para aniones, 50 mg/ml, a partir de sus sales alcalinas. Los ácidos y bases diluidos, su concentración es 2 Molar. Los reactivos, reductores o complejantes, en disoluciones saturadas a temperatura ambiente.

ensayo se precipitan los cloruros de plata y plomo respectivamente, a partir de sus nitratos. Se calientan y se exponen a la luz. Se observa que el cloruro de plomo recrystaliza en largas agujas blancas, sin alterarse por la luz. El cloruro de plata forma una dispersión coloidal, blanca, que flocula al calentarla y enegrece lentamente a la luz.

Hemos optado por los haluros de plata, pero ¿qué haluro? Es necesario que cumpla estas tres condiciones: coloide, muy sensible a la luz, que pueda disolverse fácilmente.

El precipitado será tanto más coloide cuanto más insoluble, lo cual dificultará su posterior disolución. ¿Qué haluro es el más coloidal, el más insoluble? Lo puedes ver fácilmente con el siguiente experimento:

En tres tubos de ensayo, conteniendo cada uno de ellos un haluro: cloruro, bromuro y yoduro, añade lentamente una disolución de nitrato de plata. ¿Quién empieza a precipitar antes? Te darás cuenta que es el yoduro de plata. Ahora añade sobre los tres precipitados, poco a poco, una disolución de tiosulfato sódico. ¿Quién se disuelve antes? Comprobarás que es el cloruro de plata. Vamos a explicarlo.

Las propiedades de los halógenos, y por tanto, de los haluros, varían regularmente a lo largo de su grupo en el Sistema Periódico. Veámoslo de forma cualitativa. Fig. 8.

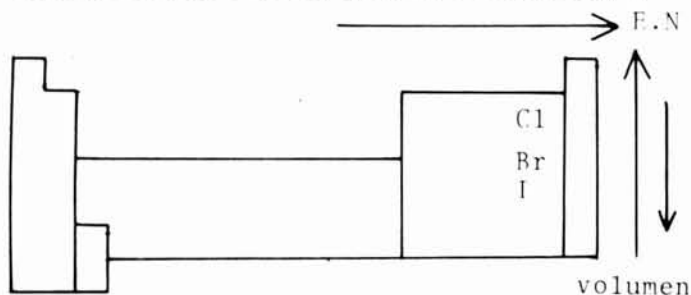


FIGURA 8

Las flechas indican la variación de la Electronegatividad en el Sistema periódico y el aumento de volumen en el periodo de los halógenos.

El tamaño de los halógenos aumenta a medida que descendemos en el grupo. El mayor tamaño corresponde al yodo, y mucho mayor al yoduro, con un electrón en exceso. El yoduro es un anión fácilmente polarizable. El ión plata, con un electrón en defecto, y además, por ser catión de un metal de transición, muy pequeño, ejerce una gran polarización. Por tanto, aumenta la energía de enlace y será el haluro menos soluble. Fig. 9.

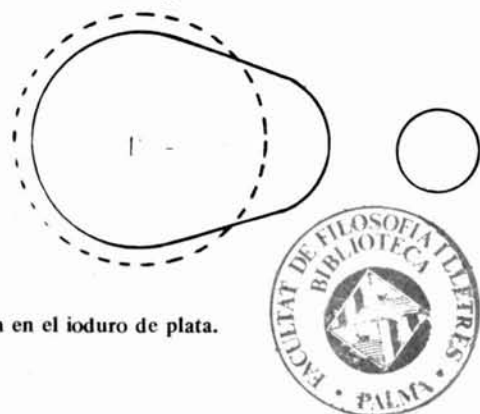


FIGURA 9

Polarización en el yoduro de plata.

De forma cuantitativa queda visualizado en el diagrama de precipitación de los haluros con el ión plata. Fig. 10.

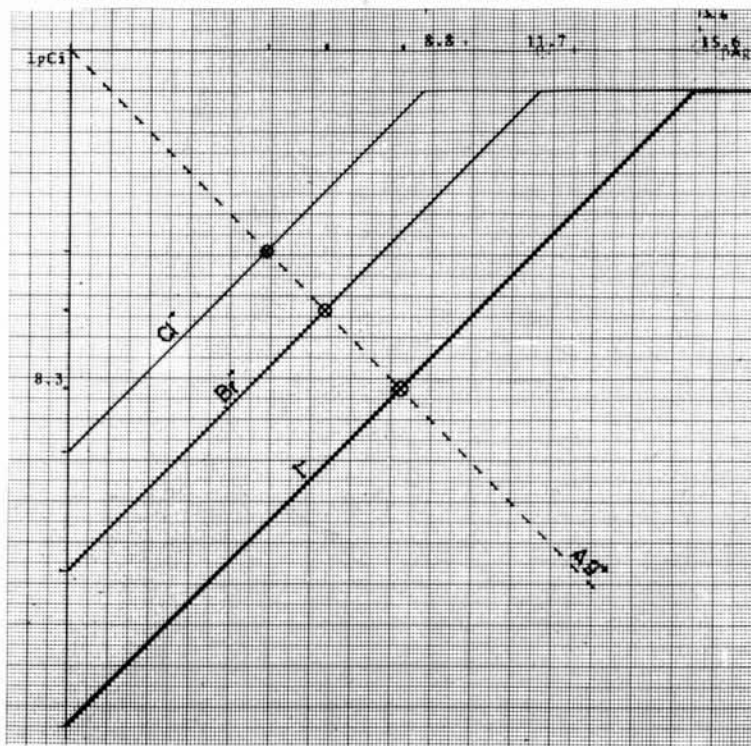


FIGURA 10

Diagrama Precipitación $\text{AgX} \downarrow / \text{Ag}$

El fijado de la fotografía se explica químicamente por medio de los equilibrios concurrentes: precipitación del ión plata por los distintos haluros y disolución de estos haluros

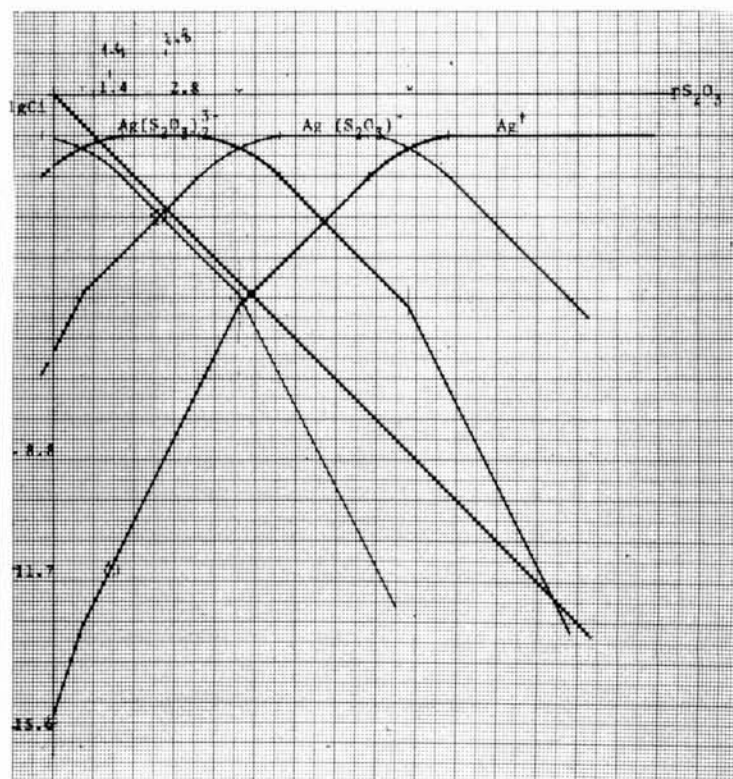


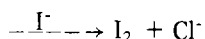
FIGURA 11

Diagrama del sistema complejos plata-tiosulfato/plata.

por complejación de plata con tiosulfato. En la fig. 11 se representa el diagrama del sistema plata-tiosulfato. Para que se disuelva el cloruro de plata (gráfico 10), el ión plata tiene que disminuir hasta $pAg = 8.8$. Si ahora lees esta concentración de ión plata en el gráfico 11, comprobarás que corresponde a $pS_2O_3 = 2.8$. Para que se disuelva el bromuro de plata el ión plata tiene que disminuir hasta un $pAg = 11.7$, que necesita un $pS_2O_3 = 1.4$.

Para disolver el ioduro de plata el ión plata tiene que disminuir a $pAg = 15.6$ que necesita $pS_2O_3 \cong 0$, es decir, una concentración de tiosulfato 1 Molar. En los manuales de fotografía se dice que el fijado necesita realizarse en medio básico. En medio ácido el tiosulfato se dismuta fácilmente dando ión sulfuro y precipitando azufre. El cliché podría quedar sucio del posible sulfuro de plata, negro, y del azufre, coloidal amarillento.

Pero, lo más importante, ¿qué haluro es más sensible a la luz? Se puede comprobar fácilmente precipitando los tres haluros de plata y exponiéndolos a la luz. ¿Qué haluro se oxida más fácilmente? Se puede comprobar añadiendo al CIH contenido en un tubo de ensayo, una pizca de bióxido de manganeso. Se desprende un gas amarillo. Si a la boca del tubo de ensayo se acerca un papel de filtro humedecido con disolución de ioduro potásico, se coloreará fuertemente de rojo pardo. ¿Qué ha sucedido? Las reacciones son las siguientes:



Es decir, el cloro es el más oxidante de los halógenos, y por tanto, el cloruro, el anión más estable. El ioduro en cambio es el menos estable, con lo cual más fácilmente pasará de ioduro a iodo (que es lo que se verifica cuando el ioduro se expone a la luz). Recuerda que la Electronegatividad varía en el Sistema Periódico hacia la derecha y hacia arriba, es decir, es más electronegativo el cloro que el iodo. Por tanto, más estable el cloruro que el ioduro. Fig. 8.

Se comprueba de forma cuantitativa comparando los potenciales redox de los sistemas implicados:

Potenciales normales de reducción

(voltios):	1.36	1.06	0.54	0.79
sistemas	$Cl_2 / 2Cl^-$	$Br_2 / 2Br^-$	$I_2 / 2I^-$	Ag^+ / Ag

Pero los haluros que nosotros estudiamos son los de plata y nos encontramos con la siguiente sorpresa: es mayor el potencial normal del sistema Ag^+/Ag que el del sistema $I_2/2I^-$ y, por tanto, la reacción que se tendría que verificar es $Ag^+ + 2I^- \rightarrow Ag + I_2$. Sin embargo, se comprueba experimentalmente que precipita el $AgI \downarrow$, es decir: $I^- + Ag^+ \rightarrow AgI \downarrow$. ¿Cómo es posible? La explicación está en que existen varios equilibrios concurrentes. En el diagrama 10 se lee la concentración de ioduro e ión plata que deja libre el precipitado de $AgI \downarrow$, $[Ag^+] = [I^-] = 10^{-8}$ M. A estas concentraciones, los potenciales no son los normales sino los calculados por la ecuación de Nerst:

$E = E^0 + 0.06 \lg [Ox]/[Red]$, y sustituyendo valores queda, para el sistema de la plata $E = 0.79 + 0.06 \lg 10^{-8} = 0.32$ v, y para el sistema del iodo $E = 0.54 + 0.06/2 \lg 1/10^{-8} = 0.78$ v, con lo cual se hace mayor el potencial del sistema $I_2 / 2I^-$ que el de Ag^+ / Ag y se estabilizan los iones, ioduro y plata. Es decir, aunque el I^- es el haluro más fácilmente oxidable, la Ag^+ lo estabiliza al precipitar $AgI \downarrow$ que es el haluro de plata más insoluble. Esta es la causa de que el $AgCl$ sea el haluro que ennegrece más rápidamente a la luz y que el AgI necesita más tiempo de exposición.

REACCION REDOX (REVELADO)

Ya hemos explicado en que consiste la película fotográfica y por qué se elige el bromuro de plata, haluro con propiedades intermedias entre las opuestas del cloruro y

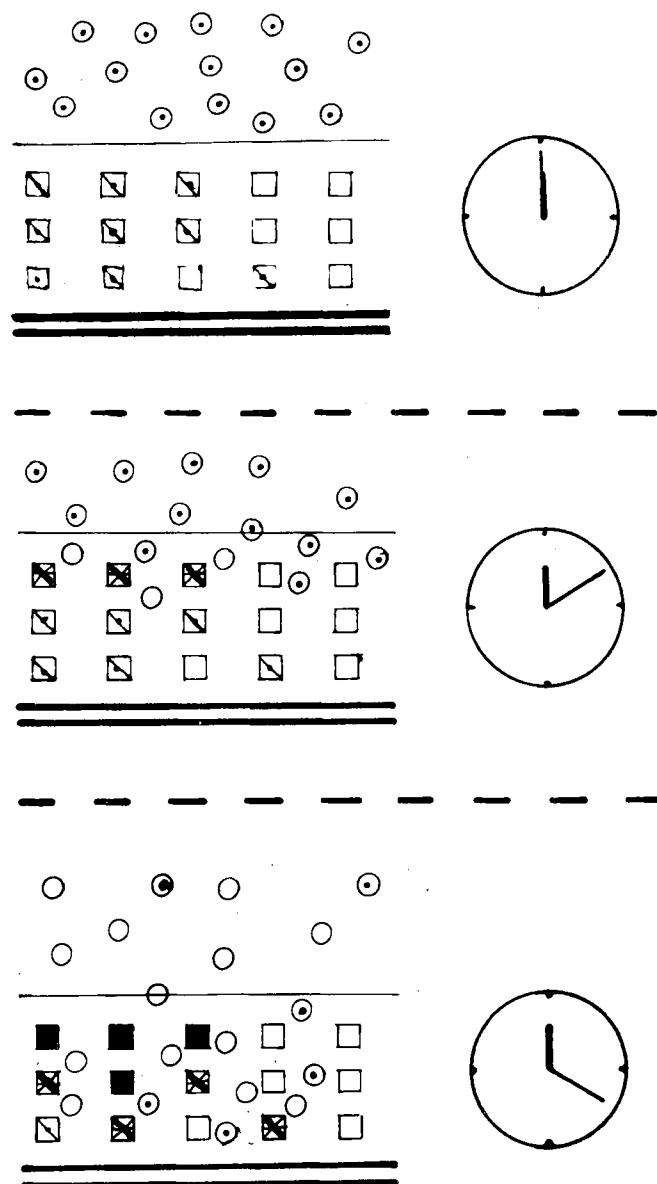


FIGURA 12
Avance de la Reacción Redox hacia el interior de la emulsión, con el tiempo.

ioduro de plata. También hemos explicado el proceso del fijado. Vamos a intentar explicar ahora química del revelado.

El revelado es un proceso redox. Una vez elegido el reductor adecuado, es decir, una sustancia con un potencial capaz de reducir a los iones plata de sus haluros sensibilizados por la luz, y sólo a ellos (termodinámica del proceso), la cinética es la clave para obtener un buen negativo.

Para que se verifique la reacción, los reactivos han de ponerse en contacto. En este caso el haluro, disperso en la capa de gelatina, con el reductor, disuelto en agua. Por tanto, las partículas del reductor han de llegar, a través del disolvente, hasta la superficie de la película. Se dice que la cinética de esta reacción está controlada por difusión. Es decir, la velocidad de la reacción dependerá de la velocidad con que el reductor llega hasta la superficie de reacción. Lo cual viene favorecido por la agitación. Esta es la causa de agitar el cliché durante el revelado. De otra forma, el reductor ya agotado, (que ya ha reaccionado con el haluro, oxidándose), quedaría sobre la superficie, impidiendo el contacto con ella de más reductor. Con el tiempo, el reductor va penetrando lentamente a través de la gelatina, reduciendo todos los granos sensibilizados dispersos en ella. Fig. 12.

Para entender todos los factores que intervienen en la Reacción Redox, hemos de tener en cuenta que los granos de haluro sensibilizados están formados por una red de iones positivos y negativos. Y que el reductor, al menos muchos de los que se usan en fotografía, lleva carga negativa, no sólo en forma de aniones, sino, incluso, por formar su molécula núcleos bencénicos que tienen electrones pi deslocalizados. Por ejemplo, la hidroquinona que es un polifenol. De esta forma, si añadimos algún reactivo con carga negativa, como el KBr que en disolución deja Br^- , este anión se depositará sobre los iones positivos de la red, bloqueando la llegada del reductor a ella. Tendremos un retardador. Al contrario, será un reactivo acelerador una sal que deje iones positivos al disolverse, como las sales orgánicas de amonio cuaternarias, ya que éstos, depositándose sobre las cargas negativas de la red, las apantallan, y posibilitan el acercamiento del reductor. Fig. 13.

Y ¿por qué se realiza la reacción en medio básico? Posibilitamos que el reductor, normalmente un anión, esté en concentración suficiente. Recordemos que en medio ácido estaría en forma protonada.

La cinética de cualquier reacción depende fuertemente de la concentración de reactivos y de la temperatura. Lo cual explica que el tiempo de revelado sea menor cuanto mayor concentración de reductor y mayor temperatura. Atención; No elevar demasiado la temperatura, se puede estropear la gelatina por reblandecimiento. Es un gel con bajo punto de fusión.

Y por último, los humectantes que llevan algunas fórmulas de revelado, no tienen otra función que mejorar el contacto de la gelatina con la disolución del revelador. Es un fenómeno de detergencia.

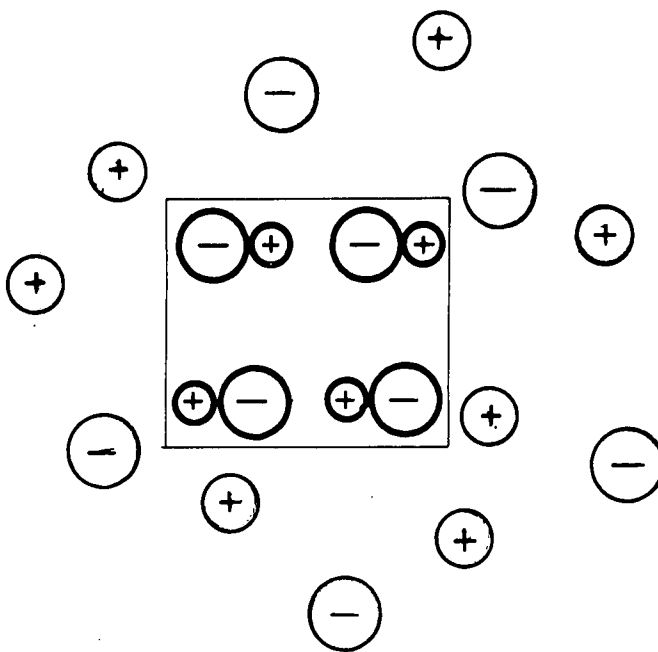


FIGURA 13

Red de haluro de plata, rodeada de iones extraños.

Retardador (-) Acelerador (+)

Aumentan o disminuyen en el periodo de inducción en la reacción redox debido al signo de las cargas en exceso que rodea la red.

La influencia de cada uno de estos factores en la cinética del proceso redox, podemos comprobarla con el siguiente experimento:

Se preparan 6 tubos de ensayo conteniendo, todos, 0.5 ml. de disolución de reductor (se puede usar glucosa, formol o hidroquinona) y se le añade a cada uno de ellos lo siguiente (los números corresponden a cada tubo):

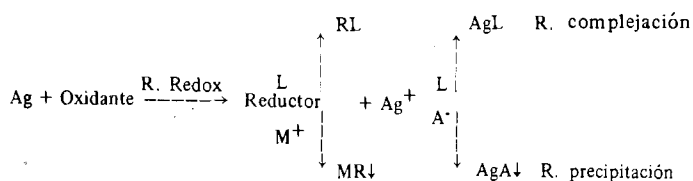
1. Dejar como testigo; 2. 1 ml. de reductor; 3. 1 ml. de carbonato sódico; 4. 1 ml. de bromuro potásico; 5. 1 ml. de nitrato amónico; 6. nada. A todos ellos se le añade 0.5 ml. de cloruro potásico y luego, lo más simultáneamente posible para poder contar tiempos, 0.5 ml. de nitrato de plata. El tubo 6 se calienta. Fig. 14.

Contar el tiempo que tarda cada tubo en ennegrecerse apreciablemente lo mismo. Podrás comprobar que el medio básico, los iones amonio, y sobre todo, la mayor concentración de reductor y la temperatura, disminuyen grandemente el tiempo del revelado. Con todos estos factores se juega para acelerar o retardar el proceso de revelado. Y una vez elegida la fórmula de revelado, es esencial el tiempo para conseguir un buen negativo. Aquí está el reto para los buenos fotógrafos.

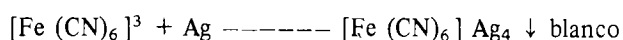
En todas las técnicas fotográficas en que se revela y se fija en un solo baño (por ejemplo, en la técnica polaroid, y en todas las fotografías que se obtienen en minutos), la cinética juega un papel esencial. La reacción redox tiene que ser tan rápida que termine antes de empezar la disolución de los haluros no sensibilizados por el tiosulfato (fijador).

Muchas veces conviene blanquear el negativo, bien porque ha salido demasiado oscuro, bien antes de la técnica

del virado. El blanqueado no es más que la oxidación de la plata depositada en el cliché a ión plata. Se realiza entre la operación del revelado y la del fijado. Y se consigue con ayuda de equilibrios concurrentes, es decir, forzando la reacción redox con otros equilibrios que disminuyan las concentraciones de los productos. El esquema sería:



Un blanqueador muy utilizado en fotografía es el ferricianuro potásico. Puedes comprobarlo añadiendo una pizca de este reactivo sólido sobre plata en polvo o sobre un papel fotográfico revelado sin fijar. La reacción que se verifica es:



Si comparas los potenciales normales de los sistemas ferri/ferro y Ag^+/Ag verás que el ferricianuro no podría oxidar a la plata. Si lo hace es porque su forma reducida, el ferrocianuro, forma un precipitado con la plata muy insoluble, disminuyendo grandemente su concentración, forzando a la reacción redox a verificarse. El cambio de potencial para el sistema de la plata vendría dado cuantitativamente por (aplicando la ecuación de Nerst, teniendo en cuenta la reacción de precipitación):

$$E = 0.78 + 0.06 (-P_s - pA), \text{ siendo } P_s = 40.8 \text{ para } [\text{Fe}(\text{CN})_6] \text{Ag} \downarrow$$

$$pA = -\lg [\text{Fe}(\text{CN})_6^{4-}]$$

DETECCION Y RECUPERACION DE LA PLATA DEL BAÑO FIJADOR

Ya hemos visto, que para disolver los haluros de plata no sensibilizados, se necesita una gran concentración de tiosulfato. Y su concentración va disminuyendo (gastándose), a medida que reacciona con el ión plata, formando el complejo. ¿Cómo sabremos que ya está gastado el fijador? El complejo $\text{Ag}(\text{S}_2\text{O}_3)_2^{2-}$. Deja poca cantidad de ión plata libre ($\text{Ag}^+ = 10^{-9.2} \text{ M}$), según gráfico 10, luego si el baño nos da positiva alguna reacción característica de Ag^+ será señal que el fijador no compleja ya a la plata. Una de ellas es añadir al baño 0.5 ml. de disolución de SNa_2 que nos dará un color negro de $\text{SAg}_2 \downarrow$. También puedes introducir un hilo de cobre. Si se blanquea es por la reacción: $\text{Ag}^+ + \text{Cu} \rightarrow \text{Cu}^{2+} + \text{Ag}$, compruébalo con los potenciales de los sistemas implicados.

La recuperación de la plata del baño fijador interesa cuando resulta económicamente rentable (fotógrafos profesionales). Una forma sencilla es añadiendo polvo de cinc. El cinc, muy reductor, reducirá fácilmente a la plata. Mejor en polvo, por presentar mayor superficie de reacción. $\text{Ag}^+ + \text{Zn} \rightarrow \text{Zn}^{2+} + \text{Ag}$. También se puede realizar una electrolisis. Se utilizan electrodos de grafito. Como fuente de energía: corriente continua ó bien pilas de 6 voltios. En el cátodo se depositará la plata metálica.

APLICACIONES

Si en la historia de la fotografía queda comprobado la interacción Ciencia-Técnica-Sociedad, aún se manifiesta más en sus aplicaciones.

Lo mismo la fotografía como expresión artística que sus aplicaciones en todas las investigaciones científicas, no hacen más que jugar con estos procesos físico-químicos que apenas han quedado esbozados anteriormente. Procesos, que, a su vez, van perfeccionándose al tiempo que avanza la Ciencia.

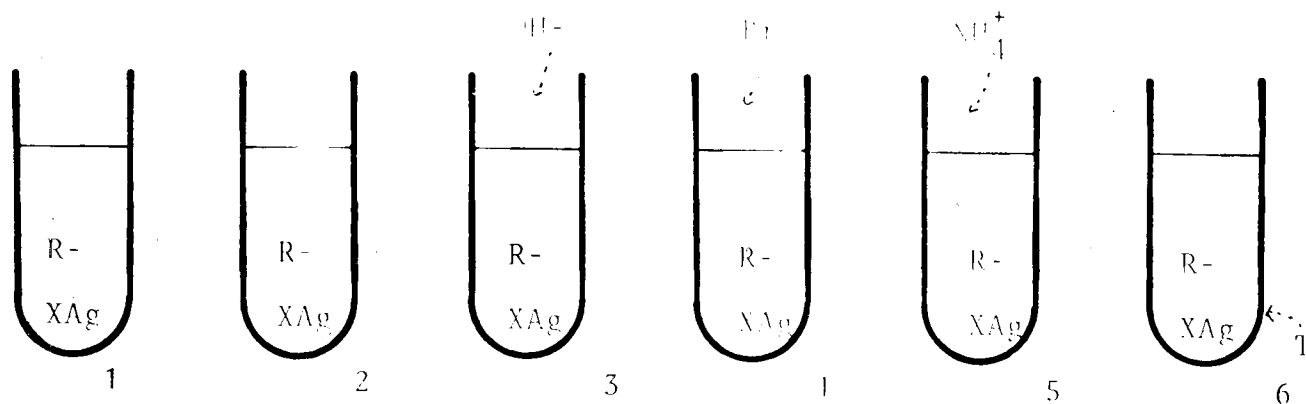


FIGURA 14

Cinética de reacción. Influencia de los factores:

1) testigo; 2) mayor concentración de reductor; 3) medio básico;

30 4) retardador; 5) acelerador; 6) energía de activación.

No es nuestro propósito dar una larga lista de sus aplicaciones que, por otra parte, nunca podría ser exhaustiva. Elegimos las que nos parecen más significativas, intentando abrir una panorámica.

Sistema óptico: cámara y accesorios.

Desde principios de siglo, el desarrollo de la óptica permite la construcción técnica de cámaras ligeras, provistas de objetivos de gran nitidez y luminosidad y a la que, en el transcurso del tiempo, se le siguen adicionando accesorios que harán posible manipular el rayo de luz, concentrarlo, descomponerlo, distorsionarlo, eliminarlo o intensificarlo, ampliar la imagen o reducirla... Aquí cabría citar toda la historia de la fotografía como arte intentando, con el rayo de luz como pincel, expresar las corrientes artísticas de la época. Y viceversa, obtener imágenes fotográficas, base para la investigación de la estructura de la materia ya que es esta es la causa de los fenómenos que sufre el rayo de luz al interaccionar con ella. Por citar alguno, además del conocido de la difracción de R. X. para la investigación de estructuras cristalinas, los fenómenos de polarización al pasar la luz por materiales sometidos a una gran tensión. De gran interés en estudios arquitectónicos y de cualquier infraestructura. O los estudios de las ondas de choque producidas por un proyectil, las turbulencias de una llama o la fotografía submarina, en cuya base está el fenómeno de la refracción y dispersión al atravesar el rayo de luz densidades diferentes.

Material sensible

Gracias a la sensibilidad del material fotográfico se ha podido registrar la constitución de galaxias, como la andrómeda, cuyo estudio, a base de fotografías, está arrojando datos sobre la génesis del universo.

En la investigación física y biológica es importantísimo el estudio del movimiento. Su registro sólo es posible por materiales muy sensibles que requieran un tiempo mínimo de exposición a la luz. Se ha logrado el análisis del movimiento por exposición múltiple. La fotografía recoge la posición del móvil a intervalos mínimos y regulares en el tiempo. Así, una pelota botando, en la cual se puede estudiar el perfil de máximos y mínimos correspondientes a la energía cinética y potencial. O la caída de una gota de leche sobre una superficie líquida, en la que se puede analizar el fenómeno de la tensión superficial.

Y es aquí donde se juegan las posibilidades futuras, y donde la investigación sigue abierta en busca de materiales más sensibles, no sólo a la intensidad del rayo luminoso y a tiempo menor de exposición, sino principalmente a la frecuencia de la luz en una mayor amplitud del espectro. Cuando se consiga material sensible a las longitudes de onda más largas se conseguirá registrar cosas tan inauditas como las personas ya ausentes que estuvieron en una reunión (calor: I. R.), o música (sonido: microondas). (Ahora se realiza transformando el impulso calórico o sono-

ro en impulso eléctrico y luminoso. En medicina la termografía permite diferenciar zonas de diferentes temperaturas). No entramos en otros tipos de material sensible. Como el conocido desde el origen de la fotografía: la impresión tridimensional de la luz en diferentes tipos de gelatinas y sustancias que sufren polimerización al ser catalizadas por la luz.

Fuente de luz

Ya hemos dicho que el material fotográfico es sensible a ondas electromagnéticas cuya frecuencia es mayor que la necesaria para romper sus enlaces químicos.

Lo que en la "jerga" popular llamamos luz, son ondas electromagnéticas correspondientes a la zona del espectro visible. Es la fuente de luz en las fotografías normales que utilizan la luz del sol o de fuentes luminosas artificiales. Pero hay técnicas fotográficas que emplean ondas correspondientes a otras zonas del espectro: desde el IR cercano a R. gamma. (No nos detenemos en otras técnicas que no utilizan ondas sino iones incidiendo en pantallas fluorescentes que luego se fotografían, o la neutrografía).

Nos detenemos, por su relativa novedad, en la técnica scanner. Su autor recibió el Premio Nobel de 1979, aunque ya lleva una década empleándose en medicina. Se emplean R. X. y se llama también tomografía axial ya que es la misma técnica de la tomografía pero realizada integrando la imagen con puntos de distinta intensidad lumínica mediante el uso de computadoras. Esto permite obtener imágenes de gran contraste y nitidez. Se obtienen placas fotográficas correspondientes a distintos planos del cuerpo humano. La computadora selecciona los planos a la distancia elegida y en el eje que se quiera, obteniéndose diferentes densidades (sales cálcicas: huesos; agua o sangre: derrames; grasa: lipomas; aire: pulmones... incluso diferentes densidades de tejidos por los que se distinguen los sanos de sus alteraciones neoplásicas). El contraste y nitidez de la imagen se consigue haciendo funcionar unos u otros de los numerosos tubos productores de R. X. y enfocándolos de forma adecuada para lograr interferencias destructivas que anulen los planos no enfocados. Es el mismo fundamento, aunque la técnica es más sencilla, que utilizan en los aparatos que investigan nuestros equipajes en el aeropuerto. Y por citar otra fuente correspondiente a energías menores que la visible, la fotografía con I. R. cercano. Sus aplicaciones son inmensas. Podríamos citar, dentro de la ecología, su uso para descubrir plantas enfermas en zonas de vegetación, o polución de aguas. La materia orgánica en descomposición produce gran cantidad de gases. Sus moléculas, si presentan momento dipolar, pueden interaccionar con las ondas I. R. absorbiendo su energía y pasando a un estado excitado de rotación. En cambio, las grandes moléculas que componen la materia viva, no pueden rotar por lo cual no absorben esta radiación sino que la reflejan. Por otra parte, el pigmento clorofila absorbe la luz correspondiente al azul y al rojo lejano. Reflejan el resto de la luz resultando su conocido color verde. En espionaje esta técnica descubre la vegetación viva del camuflaje conseguido con ramas cortadas.

Luz lasser

Allà, por la década de los 50 y 60, se conocía ya la teoría de la luz coherente, pero aún entraba dentro de la ciencia-ficción sus enormes posibilidades si se lograba superar los aspectos técnicos necesarios para producirlo y manipularlo.

Los físicos no dudan en afirmar que su descubrimiento divide en dos épocas a la óptica.

Este rayo, de luz coherente, es por ello, finísimo, dirigible, altamente energético y de extraordinaria sensibilidad a cualquier perturbación.

En fotografía, aparte de su conocidísima utilización en holografía tridimensional, podemos citar, por la fascinante extrañeza que origina, la transcripción gráfica de la música mediante la interacción de estas ondas armónicas con la onda coherente del rayo lasser. La luz vibra al compás de la música formando fantásticas figuras, que pueden recogerse sobre emulsión sensible. Si se manipula el rayo a través de sistemas ópticos (prismas, lentes, rejillas de difracción...), las imágenes conseguidas son alucinantes. También se pueden obtener extrañas figuras de interferencia cuando un rayo laser cruza un material plástico, fundiéndolo. Las interferencias se producen al originarse la refracción del rayo por la diferente densidad entre el material sólido y el fundido.

BIBLIOGRAFIA

El revelado. Ed. Omega.

Equipo editorial libros "Time-Life", Ed. Salvat, Barcelona:

Tomo I. *La cámara fotográfica*.

Tomo II. *Luz y película*.

Tomo III. *El laboratorio*.

Historia de la fotografía en el siglo XX. De la fotografía artística al periodismo gráfico. Colección "Comunicación visual". Ed. Gustavo Gili.

Revista *Investigación y Ciencia*, marzo 1981:

NASSAU. *Las causas del color*.

WALKER. *Exhibiciones con lasser*.

Revista *Mundo científico* n.º 1:

HENRY. *Las redes de color*.

CHARLOT. *Química Analítica*. Tomos I y III. Ed. Toray-Masson.

G. RIOS. *Química Inorgánica*. Ed. Reverté.

FINN. *Física volumen II, "Campos y Ondas"*.

1 INTRODUCCIÓ

Els mars han estat considerats des de sempre com abocadors naturals, degut al fet que l'aigua és un excel·lent dissolvent, i a més posseeix una gran capacitat de depuració, per l'acció d'alguns microorganismes que hi habiten.

Aquests organismes tenen la facultat de descompondre, amb l'ajuda de l'oxigen, moltes de les complexes substàncies orgàniques, originant-ne d'altres més senzilles que poden tornar a ésser utilitzades pels éssers vius. Aquestes substàncies orgàniques que poden ésser dissoltes d'aquesta manera, es diu que són biodegradables. No obstant això, quan els abocats d'aigües pol·lucionants augmenten sensiblement, s'acaba la capacitat dissolvent i depuradora, esgotant-se l'oxigen necessari per la biodegradació i originant-se putrefaccions perjudicials.

Les aigües del port de Maó reberen fins l'any 1980, els abocats dels nuclis urbans situats en el seu entorn, però des d'aquesta data foren eliminats puix que varen ser connectats a un emissari submarí que les treu defora del port.

Per totes aquestes raons anteriors, l'estudi ecològic del port de Maó ofereix un gran interès didàctic, puix que constitueix un exemple molt proper de la degradació d'un ecosistema equilibrat, com a conseqüència de la contaminació originada pels abocats d'aigües residuals urbanes, i també de les possibilitats que té de restablir de nou l'equilibri, una vegada que els abocats foren suprimits.

Luz lasser

Allà, por la década de los 50 y 60, se conocía ya la teoría de la luz coherente, pero aún entraba dentro de la ciencia-ficción sus enormes posibilidades si se lograba superar los aspectos técnicos necesarios para producirlo y manipularlo.

Los físicos no dudan en afirmar que su descubrimiento divide en dos épocas a la óptica.

Este rayo, de luz coherente, es por ello, finísimo, dirigible, altamente energético y de extraordinaria sensibilidad a cualquier perturbación.

En fotografía, aparte de su conocidísima utilización en holografía tridimensional, podemos citar, por la fascinante extrañeza que origina, la transcripción gráfica de la música mediante la interacción de estas ondas armónicas con la onda coherente del rayo lasser. La luz vibra al compás de la música formando fantásticas figuras, que pueden recogerse sobre emulsión sensible. Si se manipula el rayo a través de sistemas ópticos (prismas, lentes, rejillas de difracción...), las imágenes conseguidas son alucinantes. También se pueden obtener extrañas figuras de interferencia cuando un rayo laser cruza un material plástico, fundiéndolo. Las interferencias se producen al originarse la refracción del rayo por la diferente densidad entre el material sólido y el fundido.

BIBLIOGRAFIA

El revelado. Ed. Omega.

Equipo editorial libros "Time-Life", Ed. Salvat, Barcelona:

Tomo I. *La cámara fotográfica*.

Tomo II. *Luz y película*.

Tomo III. *El laboratorio*.

Historia de la fotografía en el siglo XX. De la fotografía artística al periodismo gráfico. Colección "Comunicación visual". Ed. Gustavo Gili.

Revista *Investigación y Ciencia*, marzo 1981:

NASSAU. *Las causas del color*.

WALKER. *Exhibiciones con lasser*.

Revista *Mundo científico* n.º 1:

HENRY. *Las redes de color*.

CHARLOT. *Química Analítica*. Tomos I y III. Ed. Toray-Masson.

G. RIOS. *Química Inorgánica*. Ed. Reverté.

FINN. *Física volumen II, "Campos y Ondas"*.

1 INTRODUCCIÓ

Els mars han estat considerats des de sempre com abocadors naturals, degut al fet que l'aigua és un excel·lent dissolvent, i a més posseeix una gran capacitat de depuració, per l'acció d'alguns microorganismes que hi habiten.

Aquests organismes tenen la facultat de descompondre, amb l'ajuda de l'oxigen, moltes de les complexes substàncies orgàniques, originant-ne d'altres més senzilles que poden tornar a ésser utilitzades pels éssers vius. Aquestes substàncies orgàniques que poden ésser dissoltes d'aquesta manera, es diu que són biodegradables. No obstant això, quan els abocats d'aigües pol·lucionants augmenten sensiblement, s'acaba la capacitat dissolvent i depuradora, esgotant-se l'oxigen necessari per la biodegradació i originant-se putrefaccions perjudicials.

Les aigües del port de Maó reberen fins l'any 1980, els abocats dels nuclis urbans situats en el seu entorn, però des d'aquesta data foren eliminats puix que varen ser connectats a un emissari submarí que les treu defora del port.

Per totes aquestes raons anteriors, l'estudi ecològic del port de Maó ofereix un gran interès didàctic, puix que constitueix un exemple molt proper de la degradació d'un ecosistema equilibrat, com a conseqüència de la contaminació originada pels abocats d'aigües residuals urbanes, i també de les possibilitats que té de restablir de nou l'equilibri, una vegada que els abocats foren suprimits.

EL PORT DE MAÓ: UN ECOSISTEMA DE GRAN INTERÉS ECOLÒGIC I DIDÀCTIC

per XAVIER DEL HOYO BERNAT

Vull expressar el meu agraïment
al Laboratori Oceanogràfic de Balears
per la seva col·laboració i ajuda.

El Port de Maó.



2 ASPECTES GENERALS DEL PORT DE MAÓ

El port de Maó s'obri al S.E. de l'illa de Menorca, aficant-se uns cinc quilòmetres, al llarg dels quals hi trobam els illots de: Lazaret, illa Plana, illa del Rei i illa Pinto.

Les seves característiques dimensionals aproximades són:

llargària	5.600 m.
amplària de boca	600 m.
amplària màxima	900 m.
amplària mínima	200 m.
superfície	3 Km. ²
profunditat màxima	30 m.

i observam la distribució de les profunditats (gràfic 1) i el seu perfil longitudinal (gràfic 2) es veu l'existència d'una depressió, que s'estén des de Cala Figuera fins quasi el final de l'illa Lazaret, que agafa una profunditat de 30 m., aquesta depressió està separada de la boca del port per una alçada. Aquesta disposició del relleu del fons del port, condiciona l'estabilitat i escasa renovació de les aigües.

La població es concentra en dos nuclis urbans situats a la costa Sur: Maó (22.000 habitants) i "Es Castell" (Villacarles, 3.300 habitants).

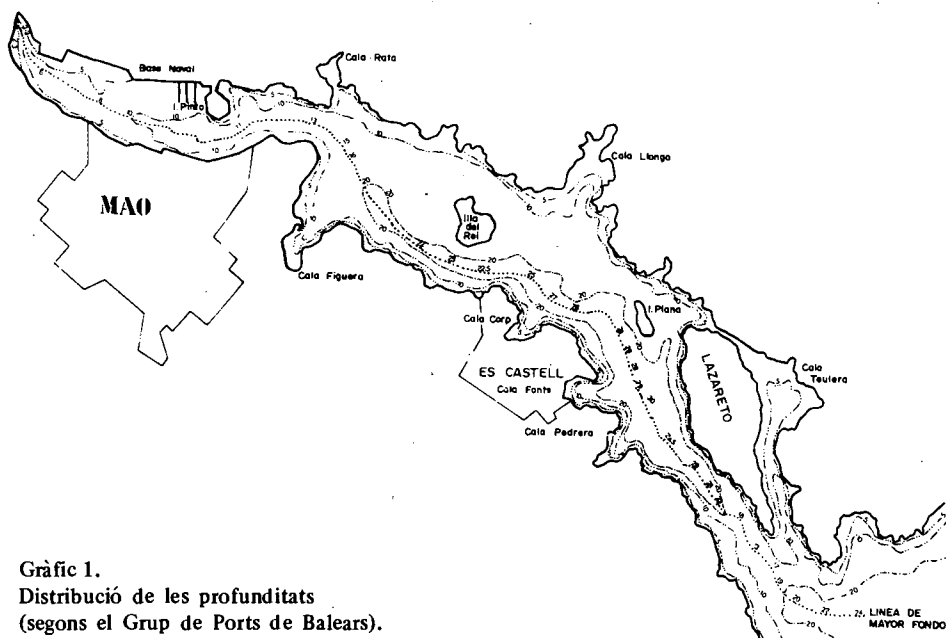
3 INFRAESTRUCTURA DE LES AIGÜES RESIDUALS

A la taula 1 s'exposen els tons d'aigües residuals corresponents a les poblacions de Maó i Es Castell. Així mateix hi trobam els prevists a 15 anys vista.

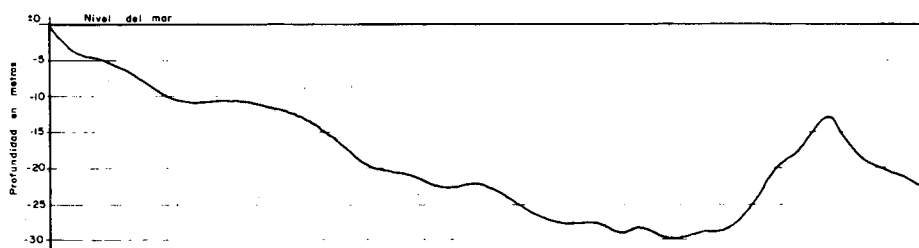
Fins fa molt poc temps (meitat de l'any 1980), els abocats foren evacuats dins el port. En aquest anomenat any s'acabà la construcció d'un emissari submarí, en el qual es connectaren les xarxes de clavegueram dels nuclis urbans abans anomenats, que condueix, fora del port, a aigües d'adequada profunditat, els abocats.

Cal dir, que la costa Nord del port no està connectada a l'emissari, emperò els nuclis de població situats aprop d'aquesta part del port no són impor-

34 tants.



Gràfic 1.
Distribució de les profunditats
(segons el Grup de Ports de Balears).



Gràfic 2. Perfil longitudinal de la línia de major fons.

TAULA 1

Abocats corresponents a les poblacions de Maó i Es Castell (expressats en m.³/dia)

	Tons d'aigua actuals		Tons d'aigua prevists a 1995	
	Hivern	Estiu	Hivern	Estiu
MAO	5.285	6.535	6.820	10.570
ES CASTELL	750	1.250	1.000	2.250
TOTAL	6.035	7.785	7.820	12.820

4 ALTERACIÓ DE LA COLORACIÓ DE LES AIGÜES

A l'estiu de l'any 1974, a les aigües del port de Maó, s'observaren unes taques molt grosses de coloració blanca-verdosa. Les autoritats de la Base Naval avisaren al Laboratori Oceanogràfic de Balears del fenomen produït, i enviaren unes mostres en

les quals es va veure que hi havia algues del tipus *Coccolitorales* amb una quantitat anormalment alta.

En el mes de Maig de 1975 es tornà a produir un fenomen paregut, emperò amb una coloració marró-vermella, per la qual cosa hi vaig anar en companyia d'En Xavier Jansà per examinar l'estat de les aigües del port.

4.1 ANÀLISI DEL FENOMEN PRODUT A L'ANY 1975

La collida de mostres es va fer amb una barca de la Base Naval, agafant-se com a punts de referència tres estacions situades davant la Base (estació 1), al club nàutic (estació 2) i al llevant de l'illa del Rei (estació 3). D'aquestes mostres es determinà la transparència de l'aigua, i s'agafaren mostres a distints nivells de profunditat, per calcular la proporció de clorofila i observar els components del fitoplancton.

4.1.1 TRANSPARÈNCIA

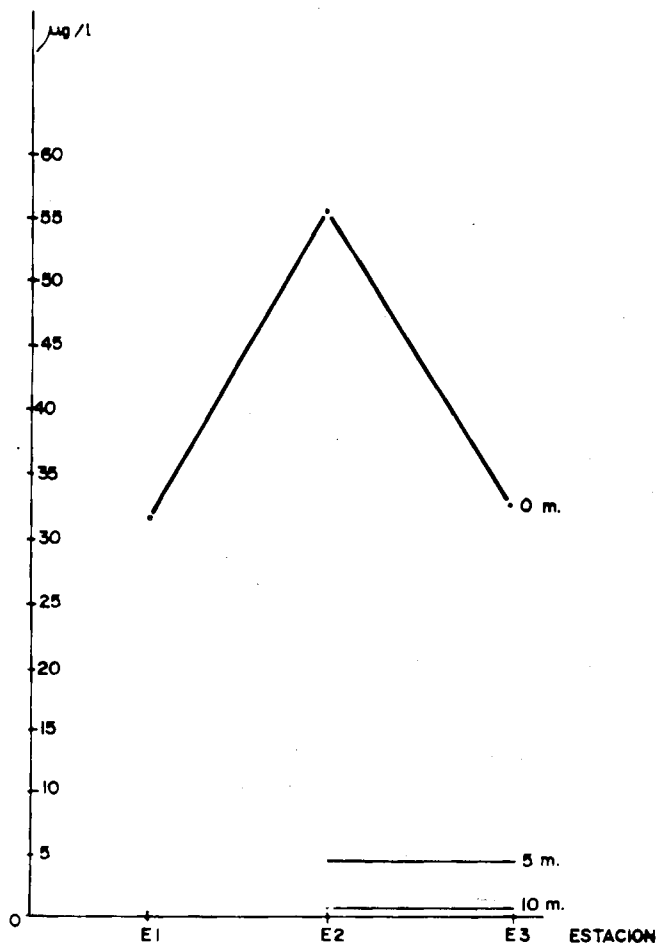
El seu càlcul mos dóna una mesura de la il·luminació de la columna d'aigua. Es determinà per la profunditat d'extinció de la imatge del *disc de Secchi*.

Els valors trobats a les tres estacions no passaren gairebé d'uns pocs centímetres, la qual cosa mos dóna una idea de la quantitat de matèria produïda. Aquests valors contrasten amb els que s'observaren a altres zones contaminades per la presència d'abocats residuals, per exemple el port de Palma, on la profunditat d'extinció del disc varià entre els 3,2 i el 8,3 metres durant un any.

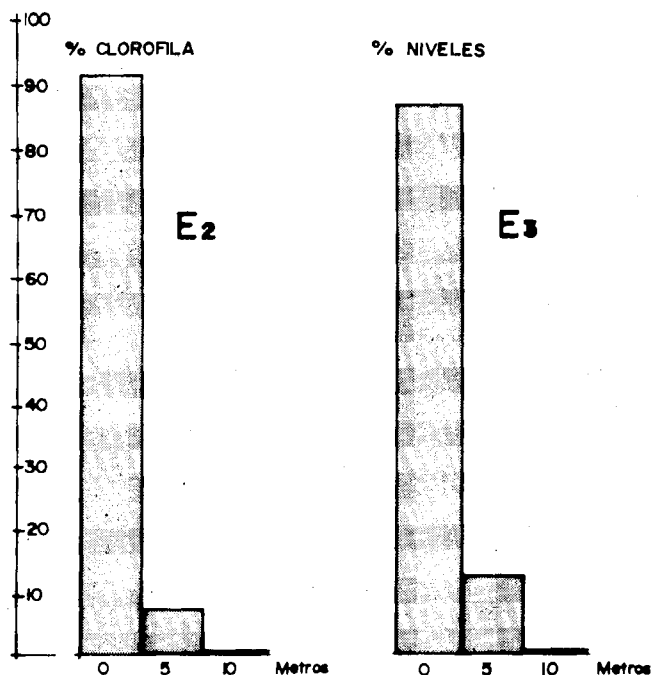
4.1.2 CLOROFILA

Les microalgues del plàncton tenen "clorofila a", per la qual cosa la concentració de l'anomenat pigment fotosintètic mos dona una mesura de la població de fitoplàncton; aquesta concentració s'expressa en microgrames/litre. Per la seva determinació, l'aigua recollida amb botelles Nansen es filtrà a través de filtres "Whatman GF/C", per poder separar el fitoplàncton retengut en els filtres, i fer un extracte amb acetona al 90%, que fou analitzat amb un espectrofotòmetre.

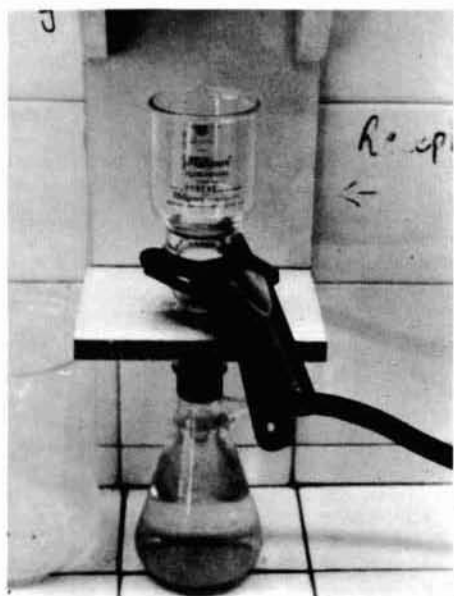
A l'estació 1 s'analitzà l'aigua corresponent al nivell superficial, sent la concentració de clorofila a 31'91 micrograms/litre.



Gràfic 3.
Distribució de la "clorofila a" en les zones on s'agafaren les mostres.



Gràfic 4.
Proporció de "clorofila a" en els diferents nivells de profunditat.



Dispositiu de filtració.

A l'estació 2 s'agafaren mostres corresponents a 0'5 i 10 metres de profunditat, trobant-se concentracions de 55'98, 4'53 i 0'50 micrograms/l. respectivament.

A l'estació 3 s'analitzaren els mateixos nivells de profunditat, els valors obtinguts foren: 32'75 micrograms/l. en el nivell superficial, 4'53 micrograms/l al nivell de 5 metres i 0'50 micrograms/l. als 10 metres de profunditat.

A totes les estacions estudiades, el màxim de "clorofila" es donà als nivells superficials (32, 91, 55'98, 32'75 micrograms/l.), aquests valors mos demostren l'existència d'una gran quantitat de fitoplàncton en aquests nivells.

5. CONCLUSIONS

Dels anàlisis de "clorofila a" i de les observacions al microscopi, es dedueix que les taques aparescudes el Maig de 1975, estaven constituïdes per grans quantitats de fitoplàncton, que havia sofert un procés de proliferació massiu. Els organismes es trobaven als nivells superficials de l'aigua, i eren en la major part algues del gènere *Prorocentrum*.

Aquests fenòmens es coneixen amb el nom de "Marees vermelles", i tenen lloc quan es produeix una llarga estabilitat de l'aigua, sense que s'acabin els elements nutritius. Aquestes dues condicions es donaven l'any 1975, per l'aport d'aigües residuals i el particular relleu del port de Maó.

Les acumulacions de fitoplàncton amb els seus pigments poden produir a l'aigua coloracions de diferents matisos, segons les espècies que abundin. Per aquesta raó es donaren distintes coloracions a l'estiu del 74 i el Maig del 75.

Els organismes que constitueixen aquestes aglomeracions estan formats per algues que només serveixen com font d'aliment d'una petita quantitat de consumidors i donen lloc a una interrupció de les cadenes tròpiques, la qual cosa condueix, a llarg plaç, a la degradació de l'ecosistema.

TAULA 2

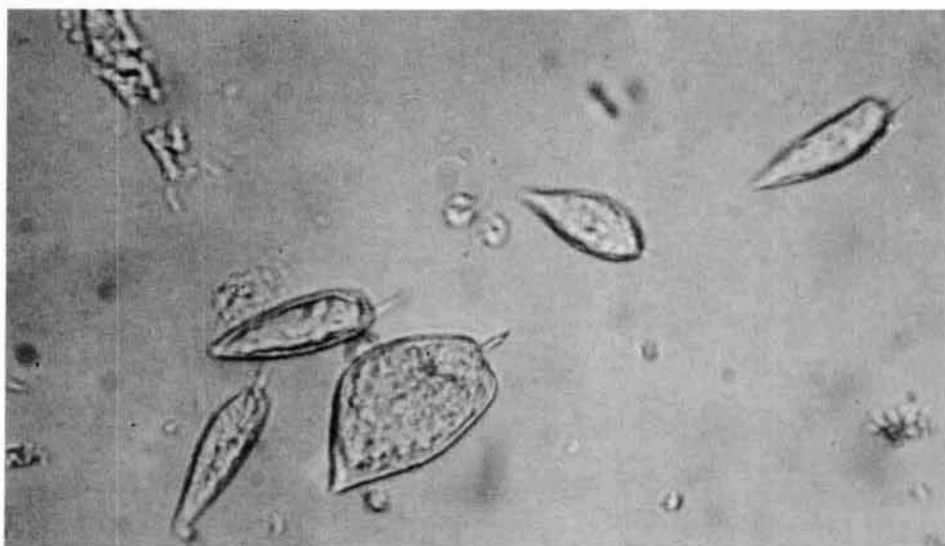
Proporció de clorofila a a les diferents estacions i nivells de profunditat

Estació	Profunditat (en metres)	Concentració Clorofila a (micrograms/l.)	o/o
1	0	31,91	100
2	0	55,98	91,73
2	5	4,53	7,44
2	0	0,50	0,82
3	0	32,75	87,05
3	5	4,53	12,05
3	10	0,33	0,89

4. 1. 3. CARACTERÍSTIQUES DEL FITOPLÀNCTON

S'analitzaren mostres corresponents als nivells superficials. Les anomenades mostres es fixaren amb 2 cm.³ de solució lugol per a una millor conservació, es deixaren sedimentar durant 24 hores, i finalment foren observades amb un microscopi d'Utermöhl.

A les observacions realitzades es notà la presència d'una gran quantitat de fitoplàncton, sent, en la seva majoria, algues del gènere *Prorocentrum*. Aquest tipus d'algues segreguen substàncies tòxiques que poden afectar a alguns dels organismes que formen les cadenes alimentícies del ecosistema.



Espècies del gènere *Prorocentrum*.

Les algues proliferades, si bé en principi produeixen en els nivells superficials de l'aigua, un augment d'oxigen que ve de la fotosíntesi; en els nivells profunds, en els quals exis-

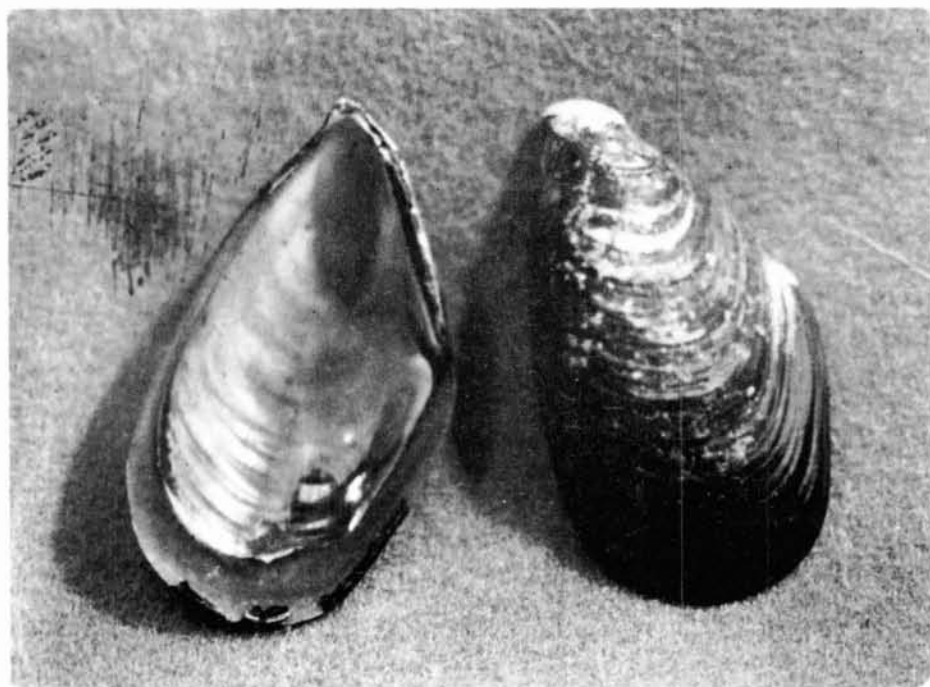
teix gran quantitat de matèria orgànica en descomposició, es desenvolupen grans quantitats de bactèries, que provoquen un empobriment de l'oxigen, que s'exten també, passat un cert

temps, als nivells superficials i que contribueix a la destrucció de l'ecosistema.

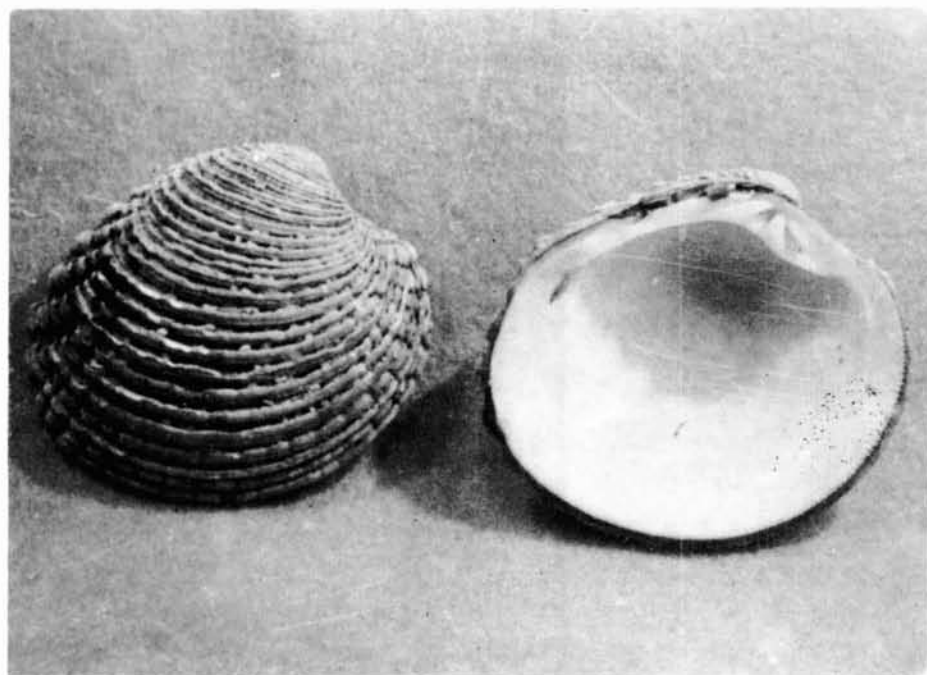
Les algues del gènere *Procoentzum* segreguen substàncies tòxiques que poden acumular-se a organismes que s'alimenten per filtració com els Bivalves. Aquests organismes a més, poden retenir dins el seu interior bactèries, algunes d'elles patògenes. Tot això va contribuir a que les Autoritats Sanitàries prenguessin les mesures oportunes per impedir la ingestió de Bivalves, entre altres: *Mytilus edulis* (musclo) i *Venus verrucosa* (escopinya), procedents d'aigües del port de Maó.

L'any 1980 es produí un fenomen paregut, encara que d'intensitat més petita que els que tengueren lloc els anys 74 i 75.

Com a darrera cosa cal assenyalar que els estudis realitzats pel Laboratori Oceanogràfic de Balears, després de la connexió de la xarxa de clava-gueram de Maó i Es Castell a l'emisari submarí, pareixen indicar una tendència recuperadora de la transparència de les aigües, si bé el poc temps que ha passat no permet encara, treure conclusions damunt el restabliment de l'equilibri del ecosistema.



Mytilus edulis.



Venus verrucosa.

BIBLIOGRAFIA

- MASSUTI, M. y MARGALEF, R. *Introducción al estudio del plancton marino*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Sección de Biología Marina. Barcelona 1950.
- MARGALEF, R. *Ecología Marina*. Fundación La Salle de Ciencias Naturales. Caracas 1972.
- PAYERAS, B. *Estudio de la contaminación bacteriana en el puerto de Mahón. Influencias de las condiciones ecológicas del mismo*. Boletín del Instituto Español de Oceanografía, n.º 203, Madrid 1975.
- SCOR-UNESCO (1966). *Determination of photosynthetic pigments in sea water*. Monographs on oceanographic methodology. Public. Unesco.

SOBRE LA POESIA DE MIQUEL ÀNGEL RIERA

per PERE ROSSELLO BOVER

INTRODUCCIO

En l'obra literària de Miquel Àngel Riera (Manacor, 1930) destaquen dos terrenys de gran interès: el de la poesia i el de la narrativa. L'un i l'altre han donat fruits interessantíssims, si bé el segon ha proporcionat a l'autor una fama més enllà del panorama literari estrictament mallorquí. Els llibres de poemes, en canvi, han establert una comunicació d'àmbit molt més local, potser per motius de caràcter editorial. Si tres novel·les (*Fuita i martiri de Sant Andreu Milà*, en 1973;

Morir quan cal, en 1974; i *L'endemà de maí*, en 1978) i un llibre de narracions curtes (*La rara anatomia dels centaures*, en 1979) han despert l'interès dels crítics de "Serra d'Or", per exemple, i li han suposat tres premis d'envergadura (el "Sant Jordi" en 1973, el "Premi de la Crítica de Serra d'Or" en 1975, i el "Premi Nacional de la Crítica de Narrativa Catalana" en 1978), cal assenyalar que, de les quatre obres de prosa, dues —precisament les premiades— han estat publicades a Barcelona, mentre que les de poesia han sortit en edicions d'àmbit mallorquí.



Cal parlar també, baldament sols sigui de passada, de la relació entre poesia i narrativa en el nostre autor. Estic convençut que aquests dos tipus d'escriptura responen a uns mateixos motius i a unes mateixes idees estètiques. Alguns crítics han parlat de la novel·lística de Riera i l'han qualificada de "poètica". Així, entre d'altres, Bernat Nadal pensa que "*fins L'endemà de mai Miquel Angel Riera perllonga els seus llibres de poemes encara que sigui a través de la prosa*"¹. La relació entre la poesia i la narrativa no sols és estreta quan parlem de la seva "poètica", és a dir, *en general*, sinó també quan ens referim a aspectes molt concrets. Personatges, temes, idees... Poden passar d'un gènere a l'altre fàcilment. Així, per exemple, "*l'home que tenia fama de llegir fins gard*" havia nascut en un poema². En les narracions de *La rara anatomia dels centaures* abunden elements procedents de l'inconscient, que apropen aquest llibre a la mica de surrealisme dels *Poemes a Nai*. Les idees contingudes en els poemes coincideixen amb les de la novel·lística, amb una única diferència: en la poesia són exposades d'una manera *programàtica*, mentre que en la narrativa són "exemplificades" amb l'acció i els personatges. Per tant, els elements "poètics" es troben en la narrativa i els "narratius", en la poesia. Evidentment es tracta de dues pràctiques d'escriptura distintes que reponen a unes mateixes motivacions i principis.

LA PRIMERA ETAPA DEL POETA MIQUEL ANGEL RIERA

Una vegada vistes aquestes qüestions de caràcter general, pasarem a analitzar quina ha estat la trajectòria del nostre autor en poesia.

¹ Bernat Nadal: "La rara anatomia dels centaures" (ressenya). Diari "Balears", Palma, 6 del V de 1974, p. 17.

² M. A. Riera: "A Rafael Alberti, un horabaixa tristoi de novembre aigualitt", Setmanari "Cort", Palma, núm. 794, de l'11 al 18 del III de 1977, p. 3.

Fins als primers contactes amb la Generació castellana del 27, Miquel Angel Riera va viure en una situació cultural desèrtica. En la seva infantesa va rebre la deficient educació (?) escolar que el govern de Franco havia imposat. En un ambient totalment provincià, des dels dotze anys, Riera començà a fer les primeres provatures de poesia: uns poemes intrascendents, inspirats en les vulgars cançons de la ràdio, i uns amics (entre ells, Guillem Fullana Hada d'Efak) amb afeccions de caràcter cultural caracteritzen l'adolescència del nostre escriptor. Després, en 1947, l'inici de la carrera de Dret, com estudiant lliure, a la Universitat de Barcelona suposà un canvi de panorama. Fou aquí on va tenir el primer contacte amb la Generació del 27: les lectures del *Romancero Gitano* i del *Libro de Poemas*, de Federico García Lorca, foren no sols una informació cultural més, sinó que marcaren i donaren una orientació a la seva poesia que arriba fins avui mateix.

El començament de la carrera de Filosofia i Lletres (1950) a Granada i la continuació dels estudis de Dret a Salamanca (1951) reafirmaren el que les primeres lectures barcelonines de Lorca havien iniciat. A Salamanca conegué la revista "Insula", en què llegí per primera vegada Vicente Aleixandre (concretament un poema d'*Historia del corazón*). Aquesta lectura fou decisiva i amarà els seus gustos i la seva poesia fins molt després. A partir d'aquell poema, Riera en va escriure un altre titulat "Muchacho desnudo"³, d'una evident influència "aleixandrina". Des d'aquest moment Riera havia escollit el camí del poema llarg, metafòric, molt barroc, no sotmès a cap mètrica ni a cap rima, com la majoria dels que encara escriu. Vegem un fragment de "Muchacho desnudo":

³ Jaume Vidal Alcover, amb el permís de l'autor, aprofità els dos darrers versos per al seu poema "Immensament nu" (Vid. J. V. A.: Tres suites de luxe, Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis de les Balears i la Casa de Cultura de Manacor. VI, Manacor, 1979, p. 36).

"Era paisaje.
 Todo era puro y bello en sus ojos.
 Sus ojos
 eran puros y hermosos, entre todo.
 Pero de allá lejos llegó un aire cálido
 y por la sangre empezó a correrle un pájaro.
 pequeño como un estremecimiento.
 El muchacho mordía el viento.
 Su cuerpo era una inquietud amarilla
 y le nacían incesantemente jóvenes caballos de olor.
 De pronto el paisaje ya no fue hermoso en sus ojos,
 y se sintió inmensamente desnudo.
 ¡Cósmica desnudez de años y siglos
 vistiendo aquel desnudo adolescente y blanco,
 frente al aire, vestido de rumor!"

L'aproximació de Riera a la poesia de Vicente Aleixandre s'intensificà en els anys següents, en què llegí *Sombra del Paraíso* i *Espadas como labios* i va escriure altres poemes, també en castellà, en la mateixa línia del que hem vist abans. Publicà uns sonets a *Poesía Nueva* i a *Antología Poética 1952* de la revista "Rumbos". Més tard llegí un altre dels principals poetes del 27: Pedro Salinas. Quedà ben classificat al premi "Adonais" i començà la correspondència amb Aleixandre, qui va saber reconèixer els mèrits de l'alumne.

"Los versos de Vd. son ricos de expresión, abundantes de materia, generosos de entrega. Leyéndolos veía yo en Vd. un poeta en estado naciente, donde lo que predomina es el hervor primero, el impulso indistinto, sobre la filtración y la elaboración. Tiene Vd. excelentes condiciones de creador de poesía. Domina en Vd. la imaginación (que podemos llamar, si Vd. quiere, mediterránea) y una fuerza que, cuando acierta, obtiene bellos resultados. Le falta a Vd. lo que se adquiere, cuando se pone, como es el caso de Vd., lo que no se obtiene si no es don innato."⁴

També és cap a 1952 quan començà a relacionar-se amb el grup d'intel·lectuals de Palma (Ll. Villalonga, J. M.^a Llompart, Jaume Vidal Alcover, Ll. Moyà, etc.) en la tertúlia del desaparegut cafè Riskal en la Plaça de la Reina. Poc a poc la necessitat d'escriure en la pròpia llengua va anar imposant-se. Però no sé fins a quin punt devem al grup catalanista de Palma el canvi idiomàtic del nostre escriptor. Segons ell, la tertúlia li interessava poc i s'estimava més anar a llegir al Bar Born. Crec que potser el cas és semblant al de Llorenç Villalonga: com ell amb *Mort de*

dama, Riera, quan ha d'escriure *Poemes a Nai*, es veu absolutament necessitat d'emprar la pròpia llengua, i és llavors quan abandona decisivament el castellà.

D'aquesta primera etapa, Riera en treu diversos reculls de poemes, que restaran inèdits: *Horas en blancoo*, *Las sandalias de Atenea*, *Amigo Lejano* i *Por el frontis del ocaso en el monte*, llibres que més tard reuní, tot seleccionant les millors poesies, en el recull titulat *El ángel y otros indicios*. Nogensmenys, també cal esmentar una temptativa fallida d'escriptura en català: l'aplec *Bolles de fang*.

ELS POEMES A NAI

En 1957 Riera feu un vers que es va fer cèlebre. Es tracta d'una simple frase amb que s'inicien els *Poemes a Nai*. El vers senzillament deia: "T'estim, però me'n fot". El llibre estava destinat a una major transcendència que els anteriors. La seva confecció fou lentíssima. Emperò ja era famós molt abans de publicar-se. Circulava en còpies mecanografiades per les tertúlies de Palma de les mans dels lletraferits. Llompart, en un article en què parla de cinc escriptors mallorquins (Jaume Vidal, Llorenç Villalonga, Baltasar Porcel, Blai Bonet i Miquel Angel Riera), diu el següent sobre el llibre:

"El autor de este libro, que por su edad pertenece más bien a la generación intermedia, no es un novel, ni mucho menos un improvisado. Su poesía ha ido madurando, paso a paso y en silencio, sin precipitaciones y con absoluta cordura. De aquí que *Poemes a Nai* no sea, como a quien pueda otorgar amplio crédito, sino una bella y maravillosa realidad; uno de los más bellos y hondos libros de poesía que se han escrito últimamente en nuestra tierra. Un libro, en suma, que reclama con toda urgencia los honores de la publicidad."⁵

L'any 1960 el llibre ja estava acabat. L'any següent Riera el presentà als "Premis Ciutat de Palma" i, com es pot comprovar llegint la premsa d'aquells dies, *Poemes a Nai* era un dels títols que, juntament amb les obres de Llorenç Vidal i de Llorenç Moyà, "sonava" com a possible guanyador. Emperò, quan el premi sembla que estava

⁴ Fragment de la carta de V. A. a M. A. R. datada a Madrid, dia 10 de febrer de 1956.

⁵ J. M.^a Llompart: "Las letras mallorquinas en 1960", Setmanari "Santanyí", núm. 60, 14 de L'I de 1960, p. 4.

adjudicat a Riera, un dels membres del jurat (compost per J. M.^a Gironella, B. Ventayol, Mn. B. Coll, A. Milego Díaz, J. Andreu Alcover i B. Payeras) vetà el veredict i el premi fou declarat desert. La decisió havia estat motivada per criteris de caràcter moral. L'article número 10 de les bases permetia tal resolució: "*El jurado tendrá la facultad para declarar desierto el premio que, a su juicio, no deba ser otorgado. Serán eliminadas las obras y trabajos que ataquen la moral y las buenas costumbres*"⁶. Els *Poemes a Nai* no atacaven la moral ni els bons costums, i els poetes, indignats per aquell atemptat, es varen fer escoltar amb articles i comentaris als diaris⁷.

Quan en 1965 *Poemes a Nai* fou publicat per Bartomeu Barceló a la col·lecció "La Sínia" (Editorial Daedalus, Mallorca), Llompart, en el pròleg, s'explicava així el silenci a que el llibre havia estat sotmès;

"Els *Poemes a Nai* eren massa subtils, massa i jurats. Aquests —editors i jurats— no creuen gaire en miracles, i en els versos d'un poeta inèdit esperen trobar l'espurna, la possibilitat, la promesa; però de cap manera la perfecció, que aleshores corre el perill d'ésser presa per vulgaritat. Segurament per això jurats i editors —homes de poca fe que no admeten el prodigi— temeren equivocar-se; i s'abstingueren"⁸.

Amb *Poemes a Nai* neixia un nou escriptor català. D'aquest llibre derivaran tots els títols següents, de tal manera que podem considerar la resta de l'escriptura poètica de Riera com una continuació d'aquest primer llibre. Aquí neixen uns temes, una actitud vital, una concepció de la poesia i de la vida, que malgrat variï en els poemes següents, seguirà essent essencialment la mateixa. Nai, mot gallec que significa "mare", és el motiu que justifica l'obra i la vida del poeta. Per ella, a qui van destinats els versos, parla a la humanitat i s'interessa per tot allò que es refereix a l'home.

⁶ "Los premios "Ciudad de Palma". Quinielas, cábalas y comentarios". Diari "Balears" (Palma), 8 de l'I de 1961, p. 6.

⁷ Vid.: "Los premios "Ciudad de Palma". Los actos de adjudicación en el Círculo". Diari "Última Hora" (Palma), 21 de l'I de 1961, p. 4.

"Un rudo golpe para los poetas" (conversa amb Ll. Moyà), en la secció "Díganos usted algo". Diari "Balears" (Palma), del 22 de l'I de 1961.

Jaume Vidal Alcover: "Mallorca es un país de buenos poetas y de malos lectores de poesía", Diari "Balears", gener de 1961, p. 11.

⁸ J. M.^a Llompart: "Pròleg" a *Poemes a Nai*, de M. A. Riera. Palma, Ed. Daedalus (Col. "La Sínia", 1), 1965, p. 5-6.

DE L'HERMETISME A LA TRANSPARENCIA

Des de la conclusió de *Poemes a Nai* s'obrí un parèntesi, un silenci total, en l'obra de Riera. Passaren nou anys (de 1960 a 1969) fins que tornà escriure. El llibre havia tingut èxit i alguns dels seus poemes havien aparegut a l'antologia *Un segle de poesia catalana*⁹, de J. Bofill i Ferro i A. Comas. Fins que, en ocasió d'un homenatge a Joan Miró, Pere Serra li demanà un poema. Riera, després de quasi deu anys de no exercir de poeta, n'escribí un titulat *Es clar*...¹⁰. Potser es tracti d'un poema "de circumstàncies", però això no fou cap impediment perquè Riera reemprengué de nou el camí just en el punt en què s'havia aturat.

Entre 1969 i 1970 escriu *Biografia*. Tretze poemes en versos lliures (excepte dos), curts i llargs, tornen aparèixer aquí i continuaran, sense alteracions considerables, en la resta dels seus llibres. Abans d'ésser publicat en 1974 *Biografia* és sotmès a una reelaboració general. En el pròleg en 1971 Joan Oliver havia escrit:

"Quant a la forma, aquests poemes presenten, penso jo, al costat de notes d'expressió suculent, d'arrels vives i bell floriment, d'altres no tan felices, massa intrincades, amb imatges improvisades o automàtiques. Sovint la locució cau en una mena de superrealisme aparentment gratuït que contrasta amb la legítima i rica limpidesa dels bons moments"¹¹.

Mai no sabrem fins a quin punt Joan Oliver tenia raó o estava imposant el seu criteri personal. Tampoc, si va ésser perjudicial o tot el contrari la seva crítica. El que sí és cert és que la poesia de Riera, des d'aquest moment, abandona en gran part la línia que el surrealisme d'Alexandre havia obert. El poeta es desfà de la mica de retòrica automàtica, tot cercant el camí d'una major puresa expressiva, una exposició molt més directa i clara.

Biografia, la bellesa de l'home, Paràbola i clam de la cosa humana i el *Llibre de benaventurances* responen a aquesta nova orientació, de tal manera que poden considerar-se parts distintes d'un mateix poema llarg. Un tema central, que ja abans s'insinuava als *Poemes a Nai*, ompl aquests llibres: el tema de l'home. D'ell, li interessa "*fins*

⁹ Jaume Bofill i Ferro, Antoni Comas: *Un segle de poesia catalana*. Ed. Destino, Barcelona, 1968, p. 1.295 - 1.299.

¹⁰ *El vol de l'alsa*. Els poetes mallorquins a Joan Miró. Ciutat de Mallorca, 1973, plec núm. 16.

¹¹ Joan Oliver: "Paraules preliminars" a *Biografia*, de M. A. Riera, Palma de Mca., Ed. Moll (col. Balenguera, 12), 1974, pp. 9-10.

i tot/la prodidura"¹², perquè, malgrat que l'home sigui "infinítament més llop que el llop", "és substantivament/més adorable que els déus"¹³. L'"humanisme", que d'altra manera també trobam en la novel·lística, respon a una "poètica" en què el que interessa és la comunicació (la qual cosa em fa pensar que el gir de la poesia de Riera està d'acord amb el dels poetes del 27 quan abandonaren els camins de l'art *deshumanitzat*, i amb l'orientació de gairebé tota la producció poètica de Blai Bonet). Fonamentalment entre aquests llibres quasi no hi ha diferències. Sols en el darer es romp la tradició dels 13 poemes (en favor del doble, és a dir, 26) i es pren amb major interès el tema amorós, única raó i motiu de la seva poesia.

POEMES I LLIBRES DE POESIA

(No esment aquells poemes publicats a un llibre i després reeditats a revistes, periòdics o antologies).

Riera, Miquel Angel: *Poemes a Nai*. Palma, Ed. Daedalus (col. "La Sínia", núm. 1), 1965.

Poemes a Nai. Zona. edició. Barcelona. Olañeta editor (col. Pantaleu, 4), 1979.

Biografia. Mallorca, Ed. Moll (col. "Balenguera", 12), 1974.

Paràbola i clam de la cosa humana. Palma de Mca., Ed. J.

Mascaró Pasarius. Llibres Turmeda (col. "Tomir", 1), 1974.

La bellesa de l'home. Mallorca, Ed. Moll (col. "Balenguera", 22), 1979.

Llibre de benaventurances. Manacor, Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis de les Balears i Casa de Cultura de Manacor, núm. VII, 1980.

"Es clar..."; dins *El vol de l'alosa*. Els poetes mallorquins a Joan Miró. Ciutat de Mca., 1973, plec 16.

"Petit càntic cerimonial a Pablo Neruda", dins *Chile en el corazón, Xile al cor, Chile no corazón, Txile bihotzean*. Barcelona, Ed. Península (Libro de bolsillo, 334), 1975, pp. 143-147.

"A Rafael Alberti, un horabaixa tristo de novembre aigualit", Setmanari "Cort", Palma, núm. 794, 11-18 del III de 1977, p. 3.

"Pau Casals no assolia la distància", dins *L'Antologia Price-Congrés*. Barcelona, Congrés de Cultura Catalana - Edicions 62, 1977, pp. 119-120.

Alberti, Rafael: *Poemes de l'enyorament*. (Versió catalana de M. A. Riera). Manacor, Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis de les Balears i la Casa de Cultura de Manacor, núm. III, 1972.

NARRATIVA

Riera, Miquel Angel: *Fuita i martiri de Sant Andreu Milà*. Palma de Mca., Ed. Moll (col. "Raixa", 91), 1973.

Morir quan cal. Barcelona, Edicions 62 (col. "El Balanci", 89), 1974.

L'endemà de mai. Barcelona, Edicions 62 (col. "El Balanci", 112), 1978.

La rara anatomia dels centaures. Palma de Mca., Ed. Moll (col. "Raixa", 116), 1979.

¹² *La bellesa de l'home*, p. 13.

¹³ *Paràbola i clam de la cosa humana*, p. 65.

per A. VICENS CASTANYER

La conmemoración del cuarto centenario del nacimiento de Quevedo y la consiguiente relectura de algunos de sus poemas traen inevitablemente a la memoria el recuerdo de aquellos poetas franceses de la época barroca que no solamente coinciden con él en la visión de un universo inconsistente y caótico y en la meditación sobre el destino último del hombre, sino también en la construcción de un mismo lenguaje que pone de manifiesto importantes coincidencias de la sensibilidad.

Fugacidad del mundo y destino mortal del hombre son, en efecto, los dos polos de un pensamiento obsesivo que halla su expresión en una serie de metáforas en las que las referencias a la erosión, la fluidez y el movimiento adquieren el valor de verdaderos rasgos pertinentes, perfectamente adecuados para definir la configuración de un lenguaje poético común.

Manifestar la confluencia de este pensamiento y la convergencia de los signos que la expresan es lo que importa en este trabajo en el que quisiéramos también poner de relieve las oscuras corrientes que pueden nutrir la imaginación por encima de las fronteras lingüísticas.

En la base de estos signos, se encuentran, sin duda, las imágenes de la erosión como elemento fundamental de una gradación con la que se expresa el lento naufragar del Universo y el continuo movimiento del ser hacia la nada.

El Tiempo que

no deja cosa con cosa

*ni deja casa con casa*¹

y que arrastra la arena de los días

Pourquoy tiendrai-je roide à ce vent qui saboule

*Le Sablon de mes jours d'un invincible effort?*²

¹ Francisco de Quevedo. (1580 - 1645). Romances varios. 1626. Romance CIX.

² Jean de Sponde. (1557 - 1595). Recueil de diverses poésies. Rouen 1597.

i tot/la prodidura"¹², perquè, malgrat que l'home sigui "infinítament més llop que el llop", "és substantivament/més adorable que els déus"¹³. L'"humanisme", que d'altra manera també trobam en la novel·lística, respon a una "poètica" en què el que interessa és la comunicació (la qual cosa em fa pensar que el gir de la poesia de Riera està d'acord amb el dels poetes del 27 quan abandonaren els camins de l'art *deshumanitzat*, i amb l'orientació de gairebé tota la producció poètica de Blai Bonet). Fonamentalment entre aquests llibres quasi no hi ha diferències. Sols en el darer es romp la tradició dels 13 poemes (en favor del doble, és a dir, 26) i es pren amb major interès el tema amorós, única raó i motiu de la seva poesia.

POEMES I LLIBRES DE POESIA

(No esment aquells poemes publicats a un llibre i després reeditats a revistes, periòdics o antologies).

Riera, Miquel Angel: *Poemes a Nai*. Palma, Ed. Daedalus (col. "La Sínia", núm. 1), 1965.

Poemes a Nai. Zona. edició. Barcelona. Olañeta editor (col. Pantaleu, 4), 1979.

Biografia. Mallorca, Ed. Moll (col. "Balenguera", 12), 1974.

Paràbola i clam de la cosa humana. Palma de Mca., Ed. J.

Mascaró Pasariu. Llibres Turmeda (col. "Tomir", 1), 1974.

La bellesa de l'home. Mallorca, Ed. Moll (col. "Balenguera", 22), 1979.

Llibre de benaventurances. Manacor, Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis de les Balears i Casa de Cultura de Manacor, núm. VII, 1980.

"Es clar..."; dins *El vol de l'alosa*. Els poetes mallorquins a Joan Miró. Ciutat de Mca., 1973, plec 16.

"Petit càntic cerimonial a Pablo Neruda", dins *Chile en el corazón, Xile al cor, Chile no corazón, Txile bihotzean*. Barcelona, Ed. Península (Libro de bolsillo, 334), 1975, pp. 143-147.

"A Rafael Alberti, un horabaixa tristo de novembre aigualit", Setmanari "Cort", Palma, núm. 794, 11-18 del III de 1977, p. 3.

"Pau Casals no assolia la distància", dins *L'Antologia Price-Congrés*. Barcelona, Congrés de Cultura Catalana - Edicions 62, 1977, pp. 119-120.

Alberti, Rafael: *Poemes de l'enyorament*. (Versió catalana de M. A. Riera). Manacor, Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis de les Balears i la Casa de Cultura de Manacor, núm. III, 1972.

NARRATIVA

Riera, Miquel Angel: *Fuita i martiri de Sant Andreu Milà*. Palma de Mca., Ed. Moll (col. "Raixa", 91), 1973.

Morir quan cal. Barcelona, Edicions 62 (col. "El Balanci", 89), 1974.

L'endemà de mai. Barcelona, Edicions 62 (col. "El Balanci", 112), 1978.

La rara anatomia dels centaures. Palma de Mca., Ed. Moll (col. "Raixa", 116), 1979.

¹² *La bellesa de l'home*, p. 13.

¹³ *Paràbola i clam de la cosa humana*, p. 65.

per A. VICENS CASTANYER

La conmemoración del cuarto centenario del nacimiento de Quevedo y la consiguiente relectura de algunos de sus poemas traen inevitablemente a la memoria el recuerdo de aquellos poetas franceses de la época barroca que no solamente coinciden con él en la visión de un universo inconsistente y caótico y en la meditación sobre el destino último del hombre, sino también en la construcción de un mismo lenguaje que pone de manifiesto importantes coincidencias de la sensibilidad.

Fugacidad del mundo y destino mortal del hombre son, en efecto, los dos polos de un pensamiento obsesivo que halla su expresión en una serie de metáforas en las que las referencias a la erosión, la fluidez y el movimiento adquieren el valor de verdaderos rasgos pertinentes, perfectamente adecuados para definir la configuración de un lenguaje poético común.

Manifestar la confluencia de este pensamiento y la convergencia de los signos que la expresan es lo que importa en este trabajo en el que quisiéramos también poner de relieve las oscuras corrientes que pueden nutrir la imaginación por encima de las fronteras lingüísticas.

En la base de estos signos, se encuentran, sin duda, las imágenes de la erosión como elemento fundamental de una gradación con la que se expresa el lento naufragar del Universo y el continuo movimiento del ser hacia la nada.

El Tiempo que

no deja cosa con cosa

*ni deja casa con casa*¹

y que arrastra la arena de los días

Pourquoy tiendrai-je roide à ce vent qui saboule

*Le Sablon de mes jours d'un invincible effort?*²

¹ Francisco de Quevedo. (1580 - 1645). Romances varios. 1626. Romance CIX.

² Jean de Sponde. (1557 - 1595). Recueil de diverses poésies. Rouen 1597.

QUEVEDO Y EL BARROCO FRANCÉS

A Melcion Rosselló

es el agente erosionante y destructor que, como el viento, consigue destruir las obras más firmes, los más duros materiales, los palacios, las murallas y las espadas que acaban desmoronados y vencidos como anuncio de la misma muerte³.

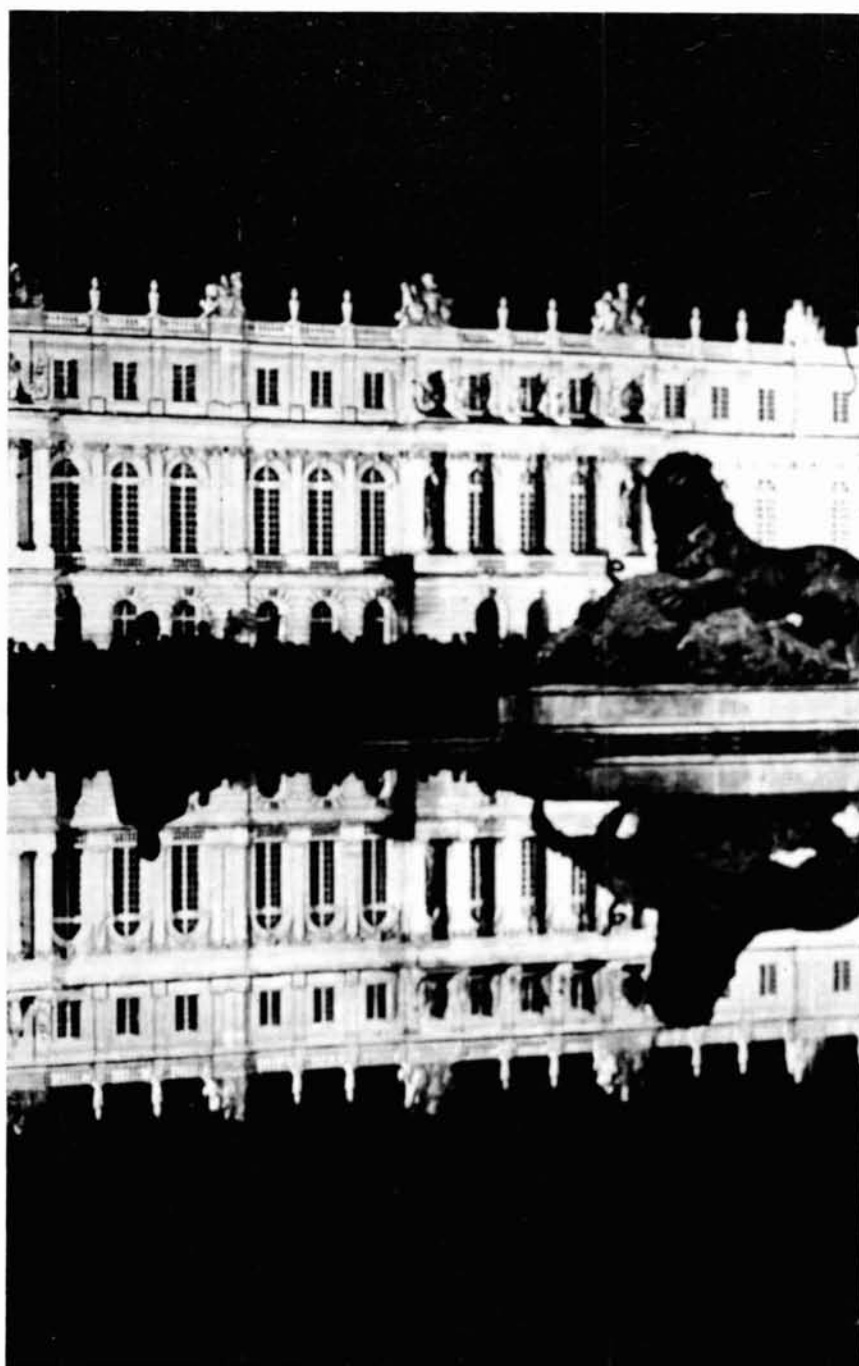
Tiempo destructor, ciertamente, que también Maynard considera más poderoso que el acero y el mármol.

*Et comment pourrions-nous durer?
Le temps qui doit tout dévorer,
Sur le fer et la pierre exerce son empire.*⁴

Tales imágenes, sin embargo, no sirven tanto para demostrar el poder del tiempo como para significar la fragilidad de las cosas. Son, en definitiva, la negación de lo sólido y de la confianza en lo terrenal. Lo sólido no existe desde el momento en que los materiales más duros resultan ser frágiles y blandos y, desde este momento, tampoco puede existir la confianza. La vida es una eterna zozobra y no puede dejar de serlo mientras esté inserta en un Universo que no tiene más consistencia que la del cartón de los decorados. De este modo, y a través de la participación en lo frágil, se establece una secreta vinculación entre el mundo real y el mundo del teatro. La dureza de la piedra es una engañosa apariencia que no tiene más realidad que la del cartón pintado o la de las sabias perspectivas de los decoradores.

Pero el mundo es menos sólido aún que el cartón. Es agua y viento y, desde este punto de vista, bien podría decirse que Venecia, la ciudad construida sobre el agua, es la ciudad barroca por excelencia.

Ya desde antiguo, desde la Biblia y desde Heráclito, las metáforas de la fluidez habían tenido un especial poder de evocación y en nuestra



Les songes de l'eau qui sommeille...
(Tristan L'Hermite, 1601? - 1655)

³ Quevedo. Poesías morales. Enseña como todas las cosas avisan de la muerte. 1625.

⁴ François Maynard. (1582 - 1646). Oeuvres. 1646.

literatura, y no sólo en Jorge Manrique sino también en Fernando de Rojas, en López de Ayala y en otros muchos, se encuentra con frecuencia el recuerdo del Eclesiastés:

*Todos los ríos van al mar
y el mar no se llena
al lugar donde los ríos caminan
allá ellos tornan a ir*⁵

En Jean de Sponde y en Quevedo son también abundantes las metáforas de la materia líquida. El sentimiento de la belleza fugitiva, de lo inasible, del agua que se desliza entre los dedos, de la arena que se escurre es muy fuerte en ambos poetas:

*Apprens mesme du temps, que tu cherches d'estendre,
Qui coule, qui se perd, et ne te peut attendre.
Tout se haste, et se perd, et coule avec ce temps.*⁶

Mientras Quevedo exclama por su parte:

*¡Cómo de entre mis manos te resbalas!
¡Oh, cómo te deslizas vida mía!*⁷

Pero Quizá más expresivos y sensuales son todavía los versos de Chassignet:

*Mais tu ne verras rien de ceste onde premiere
Qui n'aguire couloit, l'eau change tous les jours,
Tous les jours elle passe, et la nommons tousjours
Mesme fleuve et mesme eau, d'une mesme maniere.*⁸

Lo importante, sin embargo, de las imágenes de la fluidez, no es que se utilicen para sugerir el paso del tiempo. Son el signo de un mundo desordenado y caótico en el que es imposible cualquier intento de estructuración. La inexistencia de lo sólido conduce directamente al caos. Con Du Bartas hay que creer que el mundo es solamente:

*Un chaos de chaos, un tas mal entassé
Où tous les elemens se logeoient pesle-mesle,
Où le liquide avoit avec le sec querelle,
Le rond avec l'aigu, le froid avec le chaut,
Le dur avec le mol, le bas avec le haut,
L'amer avec le doux; brief, durant ceste guerre
La terre estoit au ciel, et le ciel en la terre.
La terre, l'air, le feu se tenoient dans la mer;*

*La mer, le feu, la terre estoient logez dans l'air;
L'air, la mer et le feu dans la terre; et la terre
Chez l'air, le feu, la mer...*⁹

Y de este caos participa el hombre mismo. El cuerpo humano se describe en Quevedo como un conjunto desordenado de elementos dispares que parecen tener la función, ya descrita por Bergson, de provocar la comicidad por la inserción de lo mecánico o de lo rígido inserto en lo vivo. De este modo la vieja de Quevedo tiene

*Dos pocilgas por ojos
por espinazo un rastrillo.
por piernas un tenedor,
y por copete un erizo,
por tetas unas bizazas,
y por cara el Antecristo.*¹⁰

Pero este procedimiento no es en Quevedo el instrumento de una auténtica comicidad. Es, por el contrario, la expresión de un pesimismo destructor que nos lleva a pensar en Sigogne y en su mundo caótico. El también descompone el cuerpo en partes heterogéneas que nada tienen que ver entre sí y que convierten la armonía del hombre en un caos sin sentido:

*Cette petite Dame au visage de cire,
Ce manche de cousteau propre à nous faire rire
Qui a l'oeil et le port d'un antique rebecq,
Merite un coup de becq.
Elle a la bouche et l'oeil d'une chate malade,
L'auguste majesté d'une vieille salade;
Sa petite personne et son corps de brochet
Resemble un trebuchet.*¹¹

Algo hay en estas imágenes que nos hace pensar en el mundo de los sueños que tan importante papel desempeñan en la imaginación barroca. En la literatura francesa, los terrores del sueño y sus fantasmas han sido frecuentemente motivo de inquietud poética. El mundo blando y líquido se descubre en los sueños, en la ebriedad o en los delirios de la fiebre a través de los cuales se consigue comprender lo que tal vez sea la verdadera realidad del mundo:

*Mais insensiblement je ne m'advise pas
Que la force du vin debilité mes pas...*

⁵ Ec. 1. 7

⁶ Sponde. Stances.

⁷ Quevedo. Poesías morales. Salmo IX. 1634.

⁸ Jean Baptiste Chassignet. (1570 - 1635?). Le Mespris de la vie et consolation contre la mort. Besançon, 1594.

⁹ Guillaume de Salluste du Bartas (1544 - 1590). Première semaine 1578.

¹⁰ Quevedo. Romances varios. Romance CXI. 1643.

¹¹ Charles Timoléon de Sigogne. (1560? - 1611). Recueils (1600 - 1632).

*Je commence à doubter de tout ce que je voy,
La teste me tournoye et tout tourne avec moy,
Tout tremble sous mes pieds...*¹²

A la vez que se descubren los extraños fantasmas que lo pueblan:

*Les cheveux herissez, j'entre en des resveries...
Bref, mes sens tous confus l'un l'autre se subornent
En la crédulité de mille objets trompeurs...*¹³

En la obra de Quevedo es el silencio el signo que delata la vivencia onírica. El tiempo huye, pero lo hace en silencio y la obra de la erosión se realiza asimismo silenciosamente:

*Y en silencio mordaz, mal advertido
digiere la muralla,
los alcáceres lima,
y la vida del mundo, poco a poco
o la enferma o lastima.*¹⁴

De este modo, en una imagen húmeda y subterránea, el tiempo y la muerte aparecen como un inmenso estómago, entidad monstruosa que engulle potentados o huesos, que es "tarasca de difuntos" o "saca el vientre de mal año"¹⁵.

Pero la fragilidad y la fluidez, como el desorden, no son únicamente atributos del mundo exterior. De ahí que todos los signos de lo frágil sean adecuados para expresar la realidad perecedera del hombre. Adecuados, ciertamente, pero carentes, acaso, de la capacidad expresiva necesaria para significarla con la necesaria intensidad. Por este motivo, hay que acudir a las largas series enumerativas en las que en un trabajoso esfuerzo metalingüístico, se acumulan las expresiones metafóricas que se corrigen y sustituyen por otras que se abandonan también en seguida, auténtico inventario de tópicos cuyas raíces hay que buscar en la literatura bíblica y en la larga tradición medieval:

*Hélas! qu'est-ce que l'homme orgueilleux et mutin?
Ce n'est qu'une vapeur qu'un petit vent emporte,
Vapeur, non, une fleur qui, éclore au matin,
Vieillit sur le midy, puis au soir elle est morte.*

¹² Guillaume de Colletet (1598 - 1659). Le Trébuchement de l'ivrogne. Paris 1627.

¹³ Marc-Antoine Girard de St. Amant. (1594 - 1661) Recueils 1629 - 1658.

¹⁴ Quevedo. Sermón estoico de censura moral. 1627.

¹⁵ Romances CIX, XCIII y Canción a una mujer flaca.

RECUEIL DE DIVERSES

POÉSIES, TANT DV

feu fleur de Sponde, que des fleurs du
Perron, de Bertaud, de Porche-
res, & autres non encor
imprimees.

Recueillies par Raphaël du
Petit Val.



A ROVEN,

DE L'IMPRIMERIE

Dudit DV PETIT VAL, Libraire &
Imprimeur du Roy, deuant la
grand' porte du Palais,
à l'Ange Raphaël.

1599.

Avec Privilège de sa Majesté.

Recueil de Diverses Poésies.

*Une fleur, mais plustost un torrent mene-bruit
Qui rencontre bien-tost le gouffre où il se plonge;
Torrent, non, c'est plustost le songe d'une nuit,
Un songe! non vraiment, mais c'est l'ombre
d'un songe.*¹⁶

Entre ellas no puede faltar, naturalmente, el viejo tópico del polvo y la tierra, tan relacionados con el mito bíblico del Alfarero. Y así, si en Quevedo el hombre es "polvo caminante", "polvo sin sosiego", "polvo amante"¹⁷ y, en definitiva, tierra y barro, en Martial de Brives es

*Un amas de poussière, una masse d'argile
Un ouvrage mortel, inconstant et fragile.*¹⁸

¹⁶ Jean Auvray (1580;90? - 1622;33?) La pourmenade de l'ame dévote. Rouen 1633.

¹⁷ Quevedo. Quintillas a Floris. 1621.

¹⁸ Martial de Brives (? - 1653) Oeuvres poétiques et saintes. Lyon. 1653.

y Chassignet, de acuerdo con el Eclesiastés, describe su propia vida como un viaje circular de la tierra a la tierra:

*L'homme en terre né, en terre cheminant
Terrestre vit de terre, et vers terre inclinant
Retournant à la terre, en la terre se change.*¹⁹

La tierra, sin embargo, al contrario de lo que ocurre con las imágenes de la ceniza, también abundantes, tiene un fondo esperanzador. Es una fuerza creadora y optimista, que explica las metáforas de la semilla y las gloriosas metamorfosis que hacen decir a Quevedo:

*Cuando esperando está la sepultura
por semilla mi cuerpo fatigado...*²⁰

y a La Ceppède, que desarrolla el tema en un soneto:

*Ce mystere est par tout marqué par la nature,
la lumière se meurt à l'abord de la nuit
Puis revit et reluit; le grain sous la culture
De la terre se meurt, puis nombreux se produit.*

*Le flot de ce bas monde esteint nostre flambeau,
Mais après que la mort l'a trempé dans la tombe,
Il revit, et rebrille et plus clair et plus beau.*²¹

Las imágenes de la tierra enlazan con las del vaso, también intuitas por David.²² Hombre y vaso tienen el mismo origen y participan de la misma fragilidad que conduce a la confusión de sus naturalezas. Pocas metáforas pueden realizar con tanta claridad y tanta lógica, la unión de dos planos distintos unidos por la misma cualidad y el mismo origen. Se trata de un tema que los poetas barrocos sienten con mucha intensidad, pero que modifican en parte, introduciendo una materia brillante que opondrá su transparencia y su colorido a la opacidad del barro cocido. El hombre es una vasija quebradiza, pero es una vasija luminosa, es un barro lleno de luz.

Una lectura etimológica de los versos de Jean de Sponde

*Bref, chacun pense à vivre, et ce vaisseau de verre
s'estime estre un rocher, bien solide et bien fort.*²³

¹⁹ Chassignet. Sonnet 84.

²⁰ Quevedo. Poesías morales. Soneto XCIV.

²¹ Jean de La Ceppède. (1550 - 1622). *Théorèmes spirituels*. Toulouse 1621.

²² Ps. 30.13.

²³ Sponde. Sonnets.

introduce al lector en una bella metáfora que une al tema de la fragilidad el tema del mar. El "vaisseau de verre" es material frágil, pero al mismo tiempo, es luz que ilumina y se ilumina. La introducción de las metáforas del vidrio significa, por tanto, algo más que un simple desplazamiento material, significan la luz y aspiran a significar la síntesis de una dialéctica que se encuentra en la base del pensamiento de Pascal, otro gran espíritu del barroco: la grandeza y la miseria del hombre.

Soslayando las metáforas de la flor y la hierba, tan del gusto del Renacimiento, y tan relacionadas también con el lenguaje de la Biblia, es conveniente insistir en el paralelismo que entra la naturaleza del hombre y la del universo establecen las imágenes del agua y el viento, cuya larga tradición encuentra su ejemplo más ilustre en Jorge Manrique y que también expresa Quevedo:

*Mi vida oscura, pobre y turbio río
que negro mar con altas ondas bebe.*²⁴

Pero no es sólo la vida. El hombre mismo participa de la inestabilidad universal, porque si la tierra no tiene más consistencia que el agua, el propio cuerpo es de naturaleza acuosa:

Mais si mon faible corps (qui comme l'eau s'escoule...) ²⁵

y está expuesto a disolverse en el universo líquido y a desaparecer en él. Desaparición que, por otra parte, se expresa también con las metáforas del humo, del vapor o de la nube:

*Tu n'es plus rien qu'un songe, un nūage trompeur
Une ombre, une fumée, un souffle, une vapeur...*²⁶

que pretenden establecer un paralelismo entre hombre-viento y el universo-viento. Entre ambos existe una separación tan tenue que únicamente puede compararse a la débil pared de la burbuja o de la pompa de jabón:

*Desires-tu sçavoir à quoy je parangonne
Le fuseau de tes ans? Au savon blanchissant
Soufflé par un tuyau de paille jaunissant,
Dont un fol enfançon ses compagnons estonne ²⁷
Qu'est-ce de votre vie? une bouteille molle*

²⁴ Quevedo. Que la vida es siempre breve y fugitiva. 1643.

²⁵ Sponde. Sonnets.

²⁶ Georges de Brébeuf. (1617 - 1661) *Entretiens solitaires*. Rouen 1660.

²⁷ Chassignet. Sonnet XCIX.

*Qui s'enfle dessus l'eau, quand le soleil fait pleuvoir
Et se perd aussi tost comme elle se fait voir,
S'entre brisant à l'heur d'une moindre bricole.*²⁸

Las metáforas de la sombra y la luz indican el estrecho parentesco entre la oscuridad y la muerte. Ya en los escritores clásicos la asociación es constante. Para Horacio la muerte y la noche son una misma cosa:

*Sed omnes una manet nox
Et calcanda semel via leti.*²⁹

Frente a Laugier de Porchères, el gran poeta de la luz y la vida, las metáforas del candil y la sombra representan la introducción de lo inestable en el tema de la luz. Y cuando se lee en Chassignet

*Nostre vie est semblable à la lampe enfumée;
Aus uns le vent l'estaint d'un subit soufflement,
Aus autres la fait couler soudainement,
Quand elle est seulement à demi allumée.*³⁰

O, en Sponde

*Ah! que c'est peu de l'homme! et que ceste lumière
Qui nous fait vivre peu, de peu de vent s'esteint*³¹

se puede medir la distancia que los separa de Porchères. La luz triunfal de los cohetes se ha convertido en una luz que apenas puede distinguirse de las tinieblas, y que está a merced de éstas:

*L'air paroisoit autour tout noir des nuits funebres
Qui des jours de la vie esteignent le flambeau.*³²

La victoria de las tinieblas es tan fácil que bien puede afirmarse que el hombre mismo es tan sólo sombra y oscuridad. El hombre no opone resistencia a las tinieblas-muerte porque el mismo no es otra cosa: Umbrae enim transitus est tempus nostrum, et non est reversio finis nostri.³³ Quevedo señala expresamente su inspiración bíblica:

*tu, que eres sombra
pues la santa verdad así te nombra.*³⁴

²⁸ Chassignet. Sonnet XCVIII

²⁹ Odas 1.28.

³⁰ Chassignet, Sonnet XL.

³¹ Sponde. Sur la mort de B. D. F.

³² Sponde. Stances.

³³ Sab. 2.5

³⁴ Quevedo. Poesías varias. Al reloj de sol.

e insiste sobre la identificación del hombre con las tinieblas, como lo hace Brébeuf:

*Je ne suis rien, mon Dieu! je ne suis que ténèbres.*³⁵

o Mme. Guyon:

*Je suis un peu de boue,
Un fantosme mouvant
Un fétu dont le vent se joue
Une ombre fausse, un pur néant.*³⁶

Pero Quevedo insiste incluso en la incapacidad del hombre para ver la luz, y atribuyendo al barro la ceguera, le convierte en una materia que no puede dar luz ni recibirla. El signo de esta ceguera es la ceniza que

*Puesta en mis ojos dice eficazmente
que soy mortal, y vanos mis despojos
sombra oscura y delgada, polvo ciego.*³⁷

Tal es la apresurada exposición de unas correspondencias que establecen un importante nexo entre el pensamiento de Quevedo y los poetas del barroco francés. El estudio de otros niveles de expresión nos llevaría a considerar, probablemente, que tales lazos son todavía más fuertes y más estrechos. Pero la reflexión sobre el reducido subconjunto de lo que podríamos llamar metáforas de la muerte o metáforas de "la miseria del hombre", para entroncar el pensamiento barroco con los últimos siglos de la Edad Media, utilizando el título de uno de los últimos productos del "mester de clerecía", es suficiente para manifestar, no sólo la identidad de un pensamiento angustiado, sino también la identidad de un lenguaje. Porque la metáfora que es el instrumento mediante el cual la palabra consigue transformar el Universo y la imaginación se hace milagrosa, es también el signo de un lenguaje segundo que no es otro que el lenguaje del misterio y de la poesía. De ahí, que quizá pueda decirse que no cabe hablar de tópicos sino de un segundo código de entre cuyo contenido la imaginación poética extrae los elementos que necesita para la construcción de un discurso cuya universalidad no está limitada por el ámbito espacial de las lenguas particulares.

³⁵ Brébeuf. Entretiens. De l'efficace des clartez divines et de la foiblesse des nostres.

³⁶ Jeanne-Marie Bouvier de la motte Guyon (1648 - 1717). Poésies et cantiques spirituels. 1722.

³⁷ Quevedo. Poesías amorosas. Ceniza en la frente de Aminta. 1603.

L'ESCOLA NORMAL I LA COLONIA ESCOLAR DE PORTO COLOM (1935)

Encara està per a escriure la història d'aquesta Escola Universitària de Professorat (antiga Escola Normal) malgrat siguem un grapat els interessats en la seva investigació. I el nostre interès es nodreix o bé de testimonis documentals (l'arxiu de l'Escola necessita una bona ordenació i ésser posat a punt per a poder ésser consultat) o bé de testimonis personals.

En el cas de la Colònia Escolar de Porto Colom (Felanitx) de l'any 1935 hi coincideixen, per a mi, ambdós testimonis. En primer lloc, haver sentit comentar en repetides ocasions a Melcior Rosselló Simonet, regent de l'Escola Anexa de Pràctiques que enguany, amb molt de sentiment, acomiadam, l'impacte formatiu que li ocasionà la participació en aquesta Colònia, a la qual assistí com a alumne normalista, de tal forma que arribi a afirmar: "Allà m'hi vaig fer mestre".¹ En segon lloc, el fet d'haver arribat a les meves mans —i recobrat de l'oblit i l'abandó— una carpeta que es troba a l'arxiu de l'Escola i que conté considerable

documentació en relació a l'esmentada colònia, merexidora d'ésser publicada íntegrament.²

Crida molt l'atenció que aquesta colònia escolar hagi estat l'única que mai hagi organitzat l'Escola Normal, malgrat la tradició de les colònies a casa nostra sigui més antiga que a Catalunya.³ Efectivament D. Miquel Porcel i Riera,⁴ regent de l'Escola Anexa de Pràctiques des de l'any 1891 fins l'any 1931, i D. Joan Capó,⁵ Inspector d'Ensenyament Primari des de l'any 1915 fins l'any 1939, feren possible un important moviment de renovació pedagògica mitjançant les colònies escolars. Els principis teòrics no podien ésser altres que els inspiradors de l'Escola Nova (vida a l'aire lliure, mètodes actius, educació de la llibertat i responsabilitat, etc...) amb una forta preocupació biologicista i higienicista —les mesures antropomètriques realitzades abans i després de les colònies ho demostren— i una gran preocupació social (els infants més necessitats d'ajut per al seu desenvolupament físic pertanyien, en general, a classes modestes).



Escola de Porto Colom (Felanitx). Any 1935.

Tot això dins el context dels corrents pedagògics europeus (D. Miquel Porcel era un gran coneixedor pels seus viatges i lectures de la pedagogia europea) i de la tradició institucionista (no oblidem que D. Joan Capó s'havia format a l'Escola Superior de Magisteri de Madrid, fonamentalment inspirada en les aportacions de la Institució Lliure d'Ensenyança.⁶

L'Escola Normal mai havia tingut ni pressupost ni "competència legal" per a organitzar colònies escolars. Però

"Por Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza de 6 mayo de 1935 se dispuso que, a título de ensayo, varias Escuelas Normales, entre ellas la de Baleares, organizaran Colonias Escolares que, al mismo tiempo que realizasen de un modo ejemplar esta función circum-escolar, sirviesen para que seis alumnos de la Normal se adiestrasen en la práctica de tales instituciones. Y en 7 del mismo mes fue concedida a esta Escuela Normal la cantidad de 12.500 ptas. para tal fin.

Reunido el Claustro de la Escuela en 16 de Mayo acordó organizar en principio dos Colonias Escolares, una de niños y otra de niñas, de 28 días de duración, encomendando la dirección de las mismas a los profesores numerarios D.^a Catalina Vives y D. José M.^a Eyaralar, dándoles un amplio voto de confianza para que, en unión de la Directora del Centro, D.^a Mercedes Usúa, redactasen el correspondiente plan, hiciesen los nombramientos de personal y resolviesen cuantas incidencias se presentasen. En 25 de Mayo fue remitido a Madrid el proyecto de Colonia Escolar solicitado por la Dirección General y en 1.^o de Julio (Gaceta del 11) se dispuso con carácter general y con motivo de economía la reducción a 8.000 ptas. de la subvención concedida.

En vista de ello, de acuerdo con la Directora y colaborando con ella, intentamos que la reducción afectase a los gastos de Instalación, gestionando que la Diputación de Baleares, Ayuntamiento de Palma y Comandancia Militar el que nos proporcionasen las camas y demás enseres que hubieran evitado estos gastos. Fracasaron en absoluto nuestras gestiones y en vista de ello acordamos organizar solamente una Colonia y que ésta fuese de niños, por la mayor facilidad que presentaba el encontrar el personal necesario.

El día 5 de julio se recibió e hizo efectivo el libramiento de 8.000 fas. procediéndose inmediatamente a la organización de la Colonia".⁷

D. Josep M.^a Eyaralar,
(1890-1944)
catedràtic de
Física i Química
de l'Escola Normal.



¹ ROSSELLO SIMONET, M. *L'antiga Escola Normal de mestres*. "Lluc" 602 (1971) p. 16-18.

I a les pàgines 220 i 221 de la meua publicació *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Ed. Moll. Palma. 1978, M. Rosselló torna a parlar de l'experiència a l'esmentada colònia.

² La documentació continguda en aquesta carpeta serà citada en el present article com DAE (Documentació Arxiu Escola).

³ A l'obra de J. VENTALLÓ, *Les escoles populars, ahir i avui*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1968, i en capítol III, dedicat a les colònies escolars, es situa a l'any 1906 l'inici de les colònies a Barcelona (p. 52). A Mallorca, D. Miquel Porcel les dirigia ja des de 1893, patrocinades per la Diputació. Mereixeria tot un capítol apart l'importantíssim paper de D. Alexandre Rosselló, aleshores president de la Diputació, en el desenvolupament i concreció de les inquietuts pedagògiques a casa nostra. A les actes de la Diputació, per exemple, dels anys 1918, 1919 i 1920, es troben no poques referències d'ajuts econòmics donats per la Corporació a nins de Menorca i d'Eivissa per a assistir a colònies. Es pot trobar més informació i bibliografia a "L'Educació a Mallorca. Aproximació Històrica". Varis autors. Ed. Moll. Palma. 1977, pp. 173-175. També D. Llorenç Duran aporta el seu testimoni personal com a director de colònies escolars a la publicació ja esmentada "Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX", pp. 152-154.

⁴ Vegi's la seva obreta *Diario de una colonia escolar en Baleares. Puerto de Sóller. Agosto de 1901*. Imp. B. Rotger. Palma. 1901.

⁵ També està per estudiar, de manera crítica i exhaustiva, la personalitat i activitat pedagògica de l'Inspector Capó. Es pot veure, com a introducció sintètica, el capítol "La tasca pedagògica de D. Joan Capó", a la meua publicació, ja esmentada, "Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX", pp. 41-48.

⁶ FERRER MAURA, S. *Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932)*. Madrid. 1973.

⁷ *Memoria sobre la Colonia Escolar de Porto Colom*, p. 1. DAE. Aquesta memòria està acabada el desembre de 1935 i signada per D. Josep M.^a Eyaralar, director de la colònia.

Es trià l'escola de Porto Colom (Felanitx)⁸ com a local de la colònia, tenint en compte les seves característiques d'ubicació, autoritzant D. Joan Capó l'ús de l'edifici (encara no estava estrenat com a escola) i col·laborant en tot.

El personal encarregat de la Colònia, a més del matrimoni Eyaralar-Vives, fou:

Pere Serra Pastor i Gabriel Font Frau, mestres.

Antoni Rosselló Coll, Miquel Briñón Mercant, Joan Pons Ferrer, Antoni Cirerol Lladó, Melcior Rosselló Simonet i Pere Pons Benejam, alumnes de la Normal.

Alguns dels esmentats ja havien participat amb anterioritat a colònies, circumstància que es considerarà a l'hora de la selecció. Es fixà en 27 el nombre d'infants que podien assistir-hi, que havien d'ésser necessàriament alumnes de l'Escola Anxa. El metge escolar de l'Ajuntament de Palma, Dr. Josep M.^a Mulet, els seleccionà únicament segons criteris sanitaris, de tal forma que els més necessitats de la vida de la colònia foren els convocats.⁹ Els serveis domèstics estaven a cura de una cuinera, dues cambres i personal per a la neteja.

Tots els responsables de la Colònia assistiren a unes conferències i classes pràctiques de gimnàsia, que donà D. Pere Crespí, mestre de l'Escola Anxa, i també a unes conferències sobre Higiene de les Colònies Escolars i Primers Auxilis, a càrrec de l'Inspector Provincial de Sanitat, Sr. Joan Durich Espuñes, i s'aconseguí la compenetració entre ells i l'acord en relació als objectius i funcionament de la Colònia, mitjançant unes reunions i converses. D'altra banda tots els qui havien d'assistir a la Colònia foren vacunats contra el tifus.

S'adquirí el material necessari; la cantina de l'Escola Normal deixà material de cuina i menjador; la classe de

Matemàtiques alguns jocs escolars; la de Ciències Naturals insectaris i agafa-papallones i el laboratori de Física diversos aparells meteorològics. L'Escola graduada de Felanitx, dirigida per D. Pere Riera, proporcionà un aparell de ràdio i cadires. Les alumnes de la classe de Manualitzacions, coordinades per la professora D.^a Elvira Tovar, confeccionaren la roba dels llits i taules. I altres coses foren duites, finalment, pels propis assistents a la Colònia. La "Compañía de Ferrocarriles de Mallorca" oferí els transports gratuïtament. El mestre de Porto Colom, Sr. Bover, oferí també el seu ajut incondicional.

La vida a la Colònia es desenvolupà de forma molt intensa i ben organitzada. La durada fou des del dia 25 de juliol fins dia 22 d'agost (un total de 29 dies). Els 27 nins es distribuïren en tres seccions de nou, cada una a càrrec de dos alumnes normalistes, un dels quals ja havia participat a colònies. Els metges de Felanitx, doctors Rigo i Miquel, desinteressadament feren el servei sanitari.¹⁰

Les directrius i la filosofia educativa de la Colònia estan expressades a la memòria en aquests termes:

"a) ASPECTO FISICO.—Mucho ejercicio corporal alternado con descansos al iniciarse la fatiga. Sobrealimentación a base de la cocina del país. Reposo después, de la comida del mediodía y retrasar algo el momento de irse a dormir tras la cena. Limpieza al levantarse de manos, cara y boca. De las manos antes y después de las comidas; de los pies después de las excursiones. Baño de mar casi diario. Duchas tras la gimnasia o los deportes y a la vuelta del baño de mar.

b) INSTRUCCION.—Mucho trabajo manual en papel, cartulina y madera. Confección de la serie de animales de Tono. Algún problema ocasional: cubicación del depósito del agua, volumen de cubo o pozal; manera de orientarse; plano del edificio de la Colonia. Recolección de minerales, plantas e insectos. Dibujo libre. Relatar un suceso. Colaborar en el periódico LA FLECHA, trisemanal. Construcción de pequeños enseres para la Colonia: Buzón, cajitas para el papel higiénico, veleta con anemómetro... Datos meteorológicos: temperatura máxima y mínima, humedad, fuerza y dirección del viento.

c) EDUCACION MORAL.—Sometimiento a pocas reglas, las indispensables, pero éstas consideradas como inquebrantables, para educar en la libertad. Participación máxima de los colonos en la vida de la comunidad a fin de que se sintiesen participantes en la misma obra. Directores y maestros no han de ser jefes sino guías. Camaradería y confianza mutua completas. Emulación y jueces colectivos con preferencia. Autoridades en ciertos asuntos y en todos los casos posibles los mismos niños (la Biblioteca estaba servida por los niños, así como los juegos en depósito). Los mismos niños juzgaban las faltas de sus compañeros, llegándose en cierta ocasión a celebrar un verdadero juicio oral en el que se descubrió y condenó a los verdaderos autores de una falta.

⁸ L'escola de Porto Colom s'havia construït com a Graduada de tres seccions. L'arquitecte havia estat D. Guillem Forteza; el contractista, la Cooperativa de Treballadors; l'aparellador, D. Gabriel Roig. El pressupost es rematà en 45.393'45 pts. i el solar fou donació de D. Mateu Mas Moll. Vegi's *L'obra de la República a Felanitx*, Estampa Felanitxera, s. d., fullet editat per Esquerra Republicana. D'altra banda, a una llibreta personal de l'arquitecte Forteza (cedida per la seva fillola Felisa Forteza) hi figura dia 12 de novembre de 1931 l'encàrrec de l'escola del Port de Felanitx i consta entre parèntesi "colònies". Per tant, des de l'inici del projecte s'havia pensat en aquest ús de l'edifici.

⁹ La relació definitiva de nins assistents va ésser aquesta:

"Andrés Juan Marí, Miguel Comas Lladó, Bartolomé Martorell Jaume, Guillermo Vallespir Mas, Camilo Soler Roca, Juan March Puigserver, José Medrano Valls, Sebastián Ferrer Gamundí, Ramón Vidal Salord, Juan Pons Benejam, Juan Font Crespí, Francisco Cerdá Quetglas, Miguel Borrás Ginart, Antonio Borrás Ginart, Antonio Juan Guimaré, Isaach Lang, Juan Luis Sans, Miguel Terrassa, Guillermo Soler Roca, Juan Asensio Reinés, Lorenzo Tous Llobera, Mariano Prats Escandell, Nadal Sastre Oliver, Gabriel García Vives, Guillermo Riera Estelrich, Juan Vidal Salord, Pablo Salas Far". Les edats es comprenien entre 7 i 14 anys. Eren quasi tots nins dèbils, raquítics i mancats de creixement.

¹⁰ Durant tot el temps de la colònia no es registrà cap accident ni malaltia considerable, malgrat l'aigua de la cisterna quedàs contaminada, essent necessària la desinfecció amb Caporit.

d) EL AMBIENTE.—Había de ser alegre en cuanto fuese posible. Para ello se procuraba satisfacer todas las tendencias educadoras de los colonos, manteniéndolos en una actividad placentera. Se prodigaron los juegos, activos, como el fútbol, la pelota, el ping-pong, el tragabolas, y los sedentarios: la oca, el parchesi, dominó, damas, ajedrez, la mayor parte de los cuales costaban a 95 cts. Para estimularles a tener cuidado con ellos además de estar recogidos y servidos por un niño, se les ofreció que al terminar la Colonia los juegos se repartirían entre los mismos niños, lo cual fue de un efecto admirable. Se les proveyó de unos cien volúmenes de literatura infantil selecta, así como de revistas infantiles cuyo fondo renovaban los maestros que hacían alguna excursión a Palma o los padres de los alumnos en sus visitas.

Se establecieron campeonatos de natación, salto, carreras, foot-ball, etc., por secciones, que despertaron gran interés.

Todas las mañanas se entonaban canciones populares que amenizaban también la vuelta de las excursiones y todas las noches, tras la cena, uno de los maestros, generalmente el Sr. Serra, contaba uno o varios cuentos mallorquines, deleite de los colonos.

Se organizaron representaciones teatrales en que participaban maestros, alumnos y colonos. Se estableció una vigilancia discreta pero constante sobre los colonos que pudiéramos llamar perturbadores y se encargó a algunos de éstos de la protección de los más débiles, a fin de evitar incidentes enojosos. Se redujeron al mínimo los castigos (siendo el más fuerte de ellos la prohibición del baño) estableciéndose la condena condicional y el indulto previa petición de los perjudicados".¹¹

L'horari dels dies no festius s'estructurava al voltant de les hores d'aixecar-se i menjades. A les 7 del matí començava la jornada i les menjades es situaven a les 8, 10, 12,30, 4 i 8 hores.¹² L'hora d'anar-se'n a dormir tenia una certa flexibilitat per les activitats organitzades després de sopar. De les 8 a les 10 del matí es realitzaven diversos treballs, segons les aficions i aptituds. De les 10 a les 12,30 hi havia jocs dirigits, gimnàstica, sports i cant. Abans de dinar dutxa o, al menys, neteja considerable, a després una hora de descans. De la 1 a les 4, joc lliure o lectura (a la Colònia, com queda dit, funcionava una biblioteca). Després de berenar, tota la Colònia marxava a Cala Marçal a banyar-se i a jugar a la platja. Després del sopar es contaven contes i a dormir. Com a darrera activitat, es reunien directors, mestres i alumnes normalistes per a comentar les incidències del dia. Els dissabtes a la nit es solia realitzar una representació teatral i, per això, els diumenges es retrassava mitja hora l'hora d'aixecar-se. De forma voluntària s'assistia a missa a Felanitx i després es rebien nombroses visites a la Colònia.

Entre les excursions realitzades, s'han de ressenyar: la visita al faro del port; la visita a un forn de calç; excursió a



Un moment del bany.

D'esquerra a dreta, els normalistes Melcion Rosselló, Antoni Rosselló i el mestre Gabriel Font.

Cala Murada; a Sant Salvador; a l'Estació Enològica i Celler Cooperatiu de Felanitx, etc...

I es va procurar que la Colònia tingués una projecció "Extra-escolar".

¹¹ Memoria sobre la Colonia Escolar de Porto Colom, p. 8-9. DAE.

¹² Com a informació anecdòtica —no s'oblidi però que la sobrealimentació constituïa un mitjà molt important de la colònia— transcrivim els menús de dos dies.

Día 26 julio, viernes

Desayuno: Café con leche y coca.
 Almuerzo: Ensalada de tomate, pimiento y aceitunas.
 Comida: Lentejas guisadas. Albóndigas de carne, con patatas. Perras.
 Merienda: Pan y chocolate.
 Cena: Sopas mallorquinas. Salmonetes con tomate y berenjenas. Café con leche y galletas Artiach.

Día 1 agosto, domingo

Desayuno: Chocolate con leche y ensaimada.
 Almuerzo: Pan con queso o sardina o manzana.
 Comida: Arroz con calamares y cangrejos. Ternera mechada con patatas Rossini. Ensalada de lechuga y tomate. Flan. Ciruelas. Helado. Coca (obsequio de un proveedor).
 Merienda: Pan y membrillo.
 Cena: Sopas mallorquinas. Tortilla de patata. Café con leche y galletas Artiach.

“Con objeto de dar a las gentes el conocimiento de esta clase de instituciones y despertar su simpatía por ellas invitamos a las Autoridades de Palma a despedir a los colonos, dimos facilidades a los vecinos y veraneantes de Porto Colom para visitar la Colonia (tal era la afluencia de visitantes que fue preciso para atenderles nombrar una Comisión de Visitas); invitamos al vecindario a la fiesta de despedida de los niños, y publicamos en la Prensa local varios artículos sobre la vida en la Colonia, escritos unos en mallorquín por el maestro Sr. Serra, que vieron la luz en LA ALMUDAINA, y otros en castellano, escritos por la Dirección y que aparecieron en LA ULTIMA HORA.

Numerosos testimonios posteriores nos han demostrado que no fue ineficaz nuestro esfuerzo en este sentido”.¹³

Quant als resultats obtinguts, és prou expressiva la Memòria de la Colònia. D'una organització tan acurada i d'una voluntat i competència fora de tot dubte, els fruits no podien ésser migrats. Els resultats, agrupats segons la seva pertinença al nivell físic o al nivell educatiu, foren els següents:

“ASPECTO FISICO.—Puede decirse que el estado sanitario de la Colonia fue perfecto ya que no se registraron arriba de media docena de indisposiciones muy pasajeras, en su mayor parte empachos gástricos, que fueron atendidas con todo celo y desinterés por los facultativos antes mencionados.

El principal peligro se presentó con la contaminación de las aguas potables que reiterados análisis del Instituto Provincial de Higiene declararon pobladas de bacterias patógenas, muchos más cuando reventaron las cañerías de las aguas residuales por deficiente construcción de la fosa Moura. La adición al agua de beber de fuertes dosis de Caporit, aconsejadas por la Inspección de Higiene evitaron toda enfermedad esterilizando por completo las aguas.

Aparte del aspecto saludable que presentaban todos los colonos al fin de la temporada puede decirse con toda precisión que todos ellos aumentaron en peso (excepto uno que disminuyó ligeramente), llegando uno de ellos a los 3 kilos y 700 gramos de aumento. Este fue por término medio de 1 kg. con 300 g. en los colonos y mayor aún en los alumnos, ya que uno solo de éstos batió el record con 8 kg. de aumento en 4 semanas.

Algunos colonos aumentaron la talla. En cambio no pueden sacarse conclusiones acerca del perímetro torácico porque las variaciones circunstanciales al tomar la medida (aun hecha por personas especializadas) eran mayores que las variaciones por desarrollo.

Eliminado este dato hemos juzgado inútil calcular el índice de robustez que aparece en las fichas, pues habría de reducirse a la relación entre el peso y la talla y no variando ésta por regla general el aumento de aquel da el sentido y amplitud de la variación. En el caso de que la talla ha variado puede dar dicho índice

un concepto erróneo de debilitación que parece improcedente poner de relieve.

b) ASPECTO EDUCATIVO.—Todos los colonos adquirieron hábitos de regularidad, de orden, de disciplina, de soladadidad con sus compañeros y de lealtad para con una institución. Hábitos higiénicos de limpieza y de ejercicio físico que... nos tememos mucho que no sean duraderos en su mayor parte.

Pero los más interesantes en el caso de los muchachos llamados *difíciles* por considerarlos así los informes de padres y maestros. Todos ellos acabaron por portarse excelentemente en la Colonia y por ello, el que suscribe, al ser entrevistado por un pequeño redactor de LA FLECHA, el periódico infantil, acerca de qué era lo que le había parecido mejor de la Colonia, contestó: “El que algunos niños malos, se hayan vuelto buenos”.

Informes de los padres obtenidos dos meses después del regreso, afirman que se conservaba en la casa la *mejoría* iniciada en la Colonia.

c) EL AMBIENTE.—Pero el éxito mayor está a juicio del que suscribe en haber logrado un ambiente de cordialidad, de afecto y camaradería entre todos los componentes de la Colonia, unidos en una obra de caridad y amor, desenvuelta en medio de una alegría optimista en que apenas se sentía la coacción y se disfrutaba en cambio de la máxima libertad. Esto hace que seguramente para todos los que formaron parte de la Colonia sea ésta de recuerdo imperecedero”.¹⁴

L'experiència de la realització de la Colònia escolar de Porto Colom, a l'estiu de l'any 1935, a càrrec de l'Escola Normal no serà correctament analitzada ni interpretada si no és considerant algunes circumstàncies que l'envoltaren, entre les quals hi trobam:

1.—La gran prioritat política otorgada per la Segona República a l'ensenyament.¹⁵ El Pla Professional de Magisteri i les construccions escolars, en serien dues manifestacions. Constitueix, d'altra banda, una constant històrica l'ajut i consideració dels governs envers les Escoles Normals en èpoques democràtiques i progressistes, i viceversa (l'època franquista n'és un típic exponent).

2.—La coincidència al claustre d'aquesta Escola Normal i a la Inspecció d'Ensenyament Primari d'un grup de professionals extraordinaris, formats a l'Escola Superior de Magisteri de Madrid, que possibilitaren una renovació pedagògica¹⁶ a les Illes Balears irrepelida i, possiblement, irrepel-

¹³ Memoria sobre la Colonia Escolar de Porto Colom. pp. 15-16. DAE.

¹⁴ Memoria sobre la Colonia Escolar de Porto Colom. pp.16-17. DAE.

¹⁵ Vegi's, per exemple, PEREZ GALAN, M. *La enseñanza en la Segunda República Española*. EDICUSA. Madrid. 1975.

¹⁶ Seria molt interessant constatar en cada cas les influències dins l'àmbit professional que tingueren dues circumstàncies. En primer lloc, la gran qualitat humana d'una dotzena i mitja —aproximadament— d'aquests professionals (els noms dels quals són ja prou coneguts) i, en segon lloc, el fet de que uns i altres s'havien format al mateix centre: l'Escola Superior, com hem dit abans.

tible. El Museu Pedagògic Provincial (1918-36) en seria la institució aglutinant.

3.—La gran preocupació per l'educació a institucions no específicament educadores. Els ajuntaments,¹⁷ a nivell institucional, i els metges,¹⁸ a nivell personal, havien demostrat des de començaments de segle un interès molt considerable. L'Ajuntament de Felanitx s'havia compromès ja a unes adaptacions de l'edifici emprat per tal que cada any s'hi pogués fer una colònia.

Sense cap dubte, el coneixement i l'adequada interpretació de la història de l'Escola Normal, avui integrada a la Universitat de Palma de Mallorca, de la qual la Colònia de l'any 1935 en constitueix un interessant episodi, i aquestes pàgines una primera aproximació, ajudaria al seu redreçament al servei de l'ensenyament i del país.

¹⁷ Per exemple, l'Ajuntament de Ciutat, l'any 1912 inaugurà amb tota solemnitat l'unica escola municipal: l'Escola Graduada (avui Col·legi Nacional Mixt d'EGB. "Gabriel Alzamora"). Es pot consultar la publicació de PONS FABREGAS, B. *La Escuela Graduada. Informe dirigido a la alcaldía y documentos justificativos*. Est. tip. de J. Tous. Palma. 1916.

¹⁸ A l'obra de TOMAS MONSERRAT, J. *Medicina y Médicos. Mallorca. Siglo XIX*. Imprenta Moderna. Lluçmajor, 1976, es pot llegir: "Inclinado (Font y Monteros) durante toda su vida hacia una medicina social, formó parte del cuadro médico de diversas compañías de Seguros y, por ser convencido naturalista, fundó en Palma de Mallorca, la primera colonia escolar", p. 58. I ja l'any 1912, Pere Ferer i Pujol, metge d'Andratx i director del semanari "Villa de Andraig", a l'exemplar de dia 29 de juny hi reclamava una escola montessoriana pel seu poble.

Palma, abril, 1981.

Carta de l'Ajuntament de Felanitx
que expressa el compromís de realitzar millores
a l'edifici de l'escola de Porto Colom.



ALCALDIA DE FELANITX
BALEARES
—
PARTICULAR

Felanitx 21 Noviembre de 1935

Sr. D.

José M^a. Erayalar

Palma

Distinguido Sr. y atento amigo:

Recibida su atenta comunicación

junto con una memoria de las necesidades y obras convenientes a realizar en la Escuela Graduada de Porto-Colom para su consecuente funcionamiento como Colonia Escolar.

Fué tomada en consideración y facultada la Comisión de Obras para que en su día proceda a la ejecución de las que considere indispensables.

Queda muy afitmo. y s.s.

q.e.s.m.

Juan Gado

EL FET ESPLAI

per ANTONI J. ORELL SOITÍNO

1. EDUCAR DINS EL TEMPS D'ESPLAI TEMPS LLIURE

Tradicionalment, dos han estat els llocs entesos com encarregats de dur a terme el procés educatiu dels al·lots: la família i l'escola.

Parlant de la família ens trobam que el concepte tradicional entenent-la com a nucli de reunió de generacions dispers i costums diverses que se mantenen per la voluntat comuna dels seus membres, idees comunes, etc., no concorda amb les demandes de la societat actual, tan donada al canvi brusc, al consum fora de la casa, a la separació entre "progres" i "carrosses", a la lluita entre generacions. L'estabilitat característica de la família, topa amb la necessitat de canvi i de consum imposades per la nova societat industrial.

Parlant de l'escola, si entenem per educació el procés mitjançant el qual se desenvolupen les capacitats potencials que tot individu té pel fet d'esser home i home social, caldrà demenar-nos si vertaderament l'escola hi tendeix, cercant noves fórmules per aconseguir la maduresa integral de la persona o si bé mantén unes estructures caduques a costa de moldejar els al·lots segons les necessitats de la societat i tallant d'arrel qualsevol possibilitat de canvi.

El temps lliure es entès actualment com un temps de passivitat i de receptivitat. L'estructura familiar ha passat a tenir en ocasions com únic nucli d'unió la televisió. Els canals de comunicació són unidireccionals, i no és possible que el receptor ocupi el lloc de l'emissor. La societat actual, basada en el consum, necessita uns individus moldejables i manipulables, a fi de poder ella mateixa perviure. El temps en què més manipulable és l'individu és el temps lliure.

L'educació dins l'esplai pretén variar aquest plantejament. Aprofitant durant el temps d'esplai la no sujecció de l'individu a obligacions i necessitats, vol ésser una nova aportació al que és l'àmbit normal de l'educació. D'aquesta manera l'àmbit educatiu seria família, escola i esplai.

Dins l'esplai se pretén educar l'infant de manera que pugui fer del seu temps lliure un temps alliberador, entenent per tal que cada home i cada poble té el dret d'esser el subjecte creador de la seva pròpia personalitat, per esdevenir així home lliure.

Si hem dit que per educació entenem "...el desenvolupament de les capacitats...", dins l'esplai ens centram en les capacitats d'observació, de crítica i d'acció; observació de la societat i de la realitat, crítica constructiva i acció de cap a aconseguir el canvi,

havent pres contacte amb els mitjans per aconseguir-ho.

2. FINALITATS

Tot el que hem dit porta a una determinació dels valors que cal entendre bàsics per dur a la pràctica les idees exposades anteriorment. Seran: Integració, personalització i socialització.

2. 1. INTEGRACIÓ

Cal entendre la integració oposant-la al terme adaptació. Plasmam aquesta integració dins l'esplai en tres aspectes: Cultura, Natura i barri-poble.

La nostra Cultura. Dient que la nostra cultura ha patit un període de forta represiò, no deim res nou. El Club pretén transmetre, dins l'àmbit de l'esplai, aquesta malmenada Cultura, fent-la ressorgir, en dos sentits: per una part de cap als que hi pertanyen pel fet de neixer-hi, per una altra part de cap a afavorir la integració dels qui han arribat més tard.

No sols de cara a la llengua —si bé això és molt important— sinó també de cara a recuperar i actualitzar els jocs dels nostres padrins, les festes populars, les cançons i el seu moment, tradicions i costums perduts...

Hem de pensar que no cal donar a la Nostra Cultura un sentit d'enyorança, sinó que tota ella pot tenir actualitat plena.

Natura. La massificació ens fa entendre la Natura com una cosa llunyana a la qual sols ens hi podem acostar els diumenges, i de la qual ens oblidam el resta de la setmana. Sols integrant-nos dins la Natura donarem a aquesta el sentit que realment té. Per això, sentint-nos part d'ella podem transmetre un cert concepte de Natura.

Dins l'esplai podem inspirar un sentiment d'amor i de respecte a la Natura, començant amb el fang que ens permet agafar contacte amb la pròpia terra, fins arribar a establir voluntàriament la norma de "no tirar papers a terra", i passant per aquell atordiment que ens inspira el vell boabab de la Trapa.

Barri-poble. Enfront de la massificada, artificialitzada i despersonalitzada ciutat, podem trobar —si bé perdent cada vegada més el seu sentit— els barris i els pobles, com a agrupacions molt més humanes.

El poble i el barri, essent nuclis primaris del nostre País, han d'enmarcar fonamentalment l'esplai. Fer coneixença del nostre entorn primari no pot esser considerat mai com una pèrdua de temps; tot al contrari, la seva introducció ens permetrà trobar-hi tot el calor humà que pot arribar a oferir.

Per això la importància que donam als jocs de carrer, als jocs de descoberta, a la revitalització de les quasi perdudes i buidades de tot sentit "fes-



tes populars" que tenen lloc dins els nostres pobles o dins els nostres barris; per això la importància del contacte amb persones, llocs i moments del nostre entorn.

2. 2. PERSONALITZACIÓ

Dins una societat basada en la divisió del treball, que coarta qualsevol tipus de creació personal. Dins una societat en la qual els mitificats mitjans audiovisuals inventen els problemes i donen les solucions, aturant qualsevol floració imaginativa. Dins una societat jerarquitzada on tothom no fa sinó complir ordres arraconant cada vegada més qualsevol iniciativa personal. L'esplai fa opció per un tipus concret d'home.

La participació dins un Club d'Esplai és sempre lliure i sols en primera instància suggerida pels pares; ja aquí l'al·lot fa ús de la seva pròpia iniciativa. La imaginació floreix perquè té possibilitat d'esser plasmada segons la pròpia creativitat, tant en els tallers com en les ambientacions de vetlades, jocs i diades. El treball cal valorar-lo com expressió, en contra de considerar-lo com producte que se podria obtenir d'una màquina.

El temps d'esplai ha d'esser entès en contraposició a productivitat. La saturació de racionalitat que patim cal substituir-la per l'art. La diversió ens ha d'alliberar dyla monotonia. I mitjançant el propi desenvolupament continu ens hem d'alliberar dels automatismes de la vida. Un home d'aquestes característiques és el que el fet Esplai pretén fer sorgir; personalització plasmada en l'autoiniciativa, imaginació, creativitat i valoració del treball.

2. 3. SOCIALITZACIÓ

La socialització emana directament del propi fet educatiu, tant dins l'àmbit de la família, com dins l'àmbit de l'escola o l'esplai. Dins l'esplai aquesta socialització pren forma en base a una comunicació, un respecte a les opinions dels altres, una capacitat d'opció, una objectivitat i un compromís.

La pròpia estructura del club potèn-

cia aquestes característiques. Enfront de les descomunals escoles, els centres petits com la família en primera instància i el club qui permet un contacte directe entre monitors i al·lots, aconseguint una vivència més plena de les situacions. L'elasticitat dels continguts permet una completa adequació d'aquests als al·lots, donat que poden sorgir sempre d'ells; de fet les programacions poden ésser elaborades conjuntament per monitors i al·lots, aconseguint una vivència més plena de les situacions. L'elasticitat dels continguts permet una completa adequació d'aquests als al·lots, donat que poden sorgir sempre d'ells; de fet les programacions poden ésser elaborades conjuntament per monitors i al·lots. Així és possible demanar compliment dels compromisos adquirits, i els compromisos poden ésser adquirits amb una completa objectivitat.

Tres punts més emmarquen encara aquest procés de socialització. Es bàsica la informació; sense la possibilitat d'accedir a les necessitats i demandes de l'altre (existència de l'altre) no té sentit parlar de compromís social. Es bàsica la comprensió; no podem entendre l'esplai com activisme, sinó que cal partir de l'acció motivada i entendre l'esplai com una actitud. Es bàsica en darrer terme la generalització; les vivències adquirides dins l'esplai i el seu

àmbit cal transportar-les a totes les situacions de la vida.

3. EL CLUB D'ESPLAI.

NUCLI OPERATIU DEL FET ESPLAI

Entenem per Club d'Esplai aquell lloc concret on es reuneixen periòdicament uns infants sota les directrius d'un equip de monitors per conuiuïre unes hores agradables, realitzant una sèrie d'activitats d'esplai, segons una programació, que en definitiva totes elles tenen projecció de futur.

3. 1. DELS AL·LOTS

Els al·lots comencen dins els diferents clubs a l'edat de 6-7 anys, i hi poden quedar fins a l'adolescència (fins i tot fins als 16 anys).

Alguns clubs funcionen també de cara als adults, juntament amb els nins.

L'operativitat d'aquest gran grup de gent s'aconsegueix formant grups homogenis segons dos criteris. En primer lloc existeixen els denominats Centres d'Interès als quals se pot apuntar qualsevol, sense tenir en compte normalment l'edat. El Centre d'Interès tenen per nucli una activitat concreta (teresetes, teatre, dansa, tallers...) i són progressius dins el temps. Segons el segon criteri són els anomenats grups d'edat; cal dir que se tenen en compte altres característiques de l'al·lot, i no



són per tant, rígids. Els grups solen ésser: de 7 a 10 anys, 11 i 12, 13 i 14, i 15 i 16 anys.

Aquests grups són estables durant tot el curs, i són els grups de funcionament del Club, estant contínuament subjectes a una dinàmica esdevinguda segons les distintes situacions i demandes de cada moment.

3.2. DELS MONITORS

Podem tractar els monitors en dos aspectes diferents; dins els grups de monitors i dins cada un dels diferents grups d'edat.

Dins el grup de monitors entén com grup de treball, cada monitor i tot l'equip se compromet a: dur a terme una preparació permanent dins l'esplai, i cercar noves fórmules; dur a terme la programació dels curs i dels distints períodes, tant a nivell d'objectius, continguts, activitats i avaluació, com quant a la seva inserció plena dins ella; revisió i anàlisi del nivell d'intercomunicació de l'equip, del treball dels monitors i del grup, i de les funcions i dinàmica del grup.

Dins el grup de monitors entén com grup d'amics, si l'amistat és un fet espontani, poc podem parlar. Direm que se pretén una actitud de comprensió, complementació i ajuda. Lògicament ens trobam sempre amb alguns problemes com són individualismes, passivitats, psicogrups dominants, interessos particulars, grups tancats i no oberts a un futur.

Quant el monitor dins el grup d'al·lots, deim que cada 2 ó 3 monitors fan feina, de manera fixa, amb un grup de no més de 25 - 30 al·lots. Dins el grup, el monitor s'ha de posar sempre al nivell de l'al·lot, però sabent-se el responsable. Deim també que donat que les programacions se fan moltes vegades juntament amb els al·lots, el monitor adopta el paper de coordinador i motivador.

Quant al treball dins les diferents activitats, el monitor ha de vetllar perquè els objectius proposats siguin duits a terme. Deim finalment que moltes vegades el monitor esdevé un amic íntim —fins i tot fora del club, clar— de molts d'al·lots, en tot el que això implica.

3.3. DE LES ACTIVITATS I DELS CONTINGUTS

Farem aquí una classificació d'activitats i de continguts segons determinats criteris.

Activitats d'expressió plàstica, dinàmica i corporal:

Tallers de fang, paper, fusta, pintura, vidre, icones i d'altres: dansa, teatre, teresetes, jocs de mímica, instruments musicals, cinema i audiovisuals. Reunions d'animació, vetlades.

Activitats culturals i de la natura:

Sortides, visites, biblioteca i hemeroteca. Trobades entre clubs, festivals. Xerrades. Jocs populars, tallers de cançons populars i danses. Jocs ambientats entorn a activitats tradicionals, jocs de rol.

Activitats de coneixença del medi:

Jocs de descoberta, recerques i jocs d'observació. Sortides, excursions i visites. Treball de grup dins el barri, la ciutat, el poble o la comarca.

3.4. PROGRAMACIÓ

Tal vegada pugui ésser interessant plasmar aquí una programació concreta que tendria lloc dins un club d'esplai.

Pressupost: Grup de 30 al·lots i al·lotes d'edats compreses entre els 7 i els 10 anys. Equip de monitors compost per 5 persones. El període de temps és el segon trimestre (nadal-pasqua) del curs 80/81. Aquest club va començar a funcionar el mes d'octubre passat; els al·lots no havien assistit mai abans a un club; el club va començar amb cinc al·lots i tres monitors. L'objectiu de tot l'any que ens proposarem va ésser precisament el de formar un club d'esplai dins el nostre barri. L'objectiu del primer trimestre va ésser oferir diferents elements a fi de que els al·lots se n'adonassin de totes les possibilitats que pot tenir un club. És important també que mentre el passat trimestre no contàvem ni amb local ni amb doblers, el segon trimestre comença amb local, instal·lacions i doblers. El club té relacions amb la Parròquia i l'escola del barri, el GDEM (federació de grups d'esplai de Mallorca), i amb una Caixa d'Estalvis.

Objectius del segon trimestre: Donar coherència al Club en aquests sentits: Exigència de responsabilitats a tots els

membres, institucionalitzar el club entre els al·lots, i fer créixer el club dins el Barri.

Operativitat del segon trimestre: Entre setmana, tindran lloc els horabaixes els centres d'interès. Cada un anirà a càrrec d'un monitor especialitzat en el tema.

Dilluns: Macramé.

Dimarts: grup de música de cara al Festival Infantil de la cançó.

Dimecres: construcció i escenificació de teresetes.

Dijous: Taller de tapissos.

Divendres: Manipulació de materials.

Aquests centres d'interès restaran oberts a tots els al·lots del barri. Cada dissabte dematí tendran lloc les activitats del club, segons el següent esquema que caldrà completar amb els al·lots:

A les 10 h. trobada. Començar sempre amb un joc de rotlo que es pugui dur a terme dins una sala. Poden ésser també petites escenificacions —tipus joc— mímiques; també se pot començar amb una cançó. Se pretén així que els al·lots agafin costum de parlar i escoltar ordenadament, a més de centrar el tema del dissabte.

A les 10'30 h. tenint en compte que la intenció es dur a terme a principis de febrer algun tipus de manifestació dins el barri (concretar amb els al·lots) se prepararia l'ambientació.

A partir de febrer i tenint en compte que dia 1 de març té lloc a Lluçmajor la Diada de l'Esplai, conjunta de tots els clubs d'esplai de Mallorca (l'any passat hi participaren més de 3.000 al·lots) entorn al tema Festes Populars, se preparen les activitats per tal dia. Pel mes de març i com final de trimestre, se prepara una excursió de dos dies.

A les 12'30 i fins a les 13 h., els dies activitats dins el local, sortirem a jugar a l'exterior, cercant al·lots que encara no participin al club i convidant-los.

Se formen diferents grups entre els al·lots: neteja, conservació, i hemeroteca. Funcionen de forma rotativa.

Aquest escrit ha estat motivat veient la confusió d'idees que entorn als clubs d'Esplai hi ha a determinats àmbits socials. Entre ells a l'Escola de Professors d'E. G. B. de Ciutat.

LA RENOVACIÓ EDUCATIVA I EL CONEIXEMENT DEL MEDI. L'ESCOLA NORMAL A LLUC.

per JOAN MORA MIR i
BARTOMEU MULET TROBAT
AMB LA COL·LABORACIÓ DELS ALUMNES
DE 3.^{er} DE CIÈNCIES DE L'ESCOLA NORMAL DE MAGISTERI

DESEMBRE DE 1980

FOTOGRAFIES: PERE BRU



Avui en dia es parla molt sovint de la necessitat del canvi urgent a l'escola, però al mateix temps també se senten afirmacions no gaire afalagadores per a la Pedagogia, perquè no dona les solucions convenients al que s'anomena crisi de l'educació. ¿No serà que la Societat està en crisi i no es posen els mitjans necessaris per redreçar el que és un mal de sempre: el retard científic i metodològic en el món educatiu? ¿o per ventura és arribat el moment de dur a la pràctica educativa una antipedagogia?

Certament que el desencant en el camp educatiu és molt gran, però no tota la culpa és de la Pedagogia misteriosa, perquè aquesta no és ciència si no és amb la col·laboració interdisciplinària de totes les altres ciències que contempnen el fet educatiu. I a més molts són els corrents d'acció educatiu i pensament pedagògic que a l'actualitat participen de la renovació educativa i que a vegades entren en contradicció o bé per manca de realisme al moment de la seva aplicació, inconvenients sociopolítics i econòmics, etc., o bé per visions parcials de la problemàtica a resoldre i que surdeixen de matisacions ideològiques no coincidents.

Nosaltres aquí hem intentat sintetitzar diverses corrents actuals de la pedagogia, amb components d'autogestió, millorament de les relacions humanes, coneixement del medi, etc., amb la idea de dur a terme una experiència segons la línia de renovació pedagògica que l'Escola Normal hauria de promoure i que no és corrent al sistema escolar com pràctica educativa.¹

Plantjada aquesta idea i la necessitat de conèixer la realitat sociocultural i econòmica que ens envolta, als alumnes de tercer de Ciències de l'Escola Normal, es decidiren a viure una experiència educativa al Monestir de Lluc, prèvia discussió de la problemàtica de la formació dels mestres a nivell pedagògic.

Perquè la vivència pedagògica programada fos coherent amb les nostres aspiracions, es va procurar obrir la dis-

cussió a la participació de tots els elements de la classe i al mateix temps es va obrir la classe a altres professors, amb la finalitat d'afavorir la comunicació dels distints punts de vista dels especialistes, per així afavorir una visió globalitzada de la realitat.

Era un intent de superar la clàssica utilització que es fa del grup classe, i la primera passa que es va donar va ésser la realització d'una assemblea conjunta, d'on va sorgir la concreció de la forma i l'enfocament de la tasca a realitzar.

Aquesta assemblea celebrada en règim d'autogestió, sempre tenint en compte les característiques del marc institucional no autogestionari a on es desenvolupava, va arribar a les següents puntualitzacions:

1.—A nivell de concreció per elaborar una programació correcta segons les nostres possibilitats i es va proposar la col·laboració de professors d'altres professors (especialistes en temes referents a geologia, zoologia i biologia) Toni Bennàsser i Xavier González. Aquí és correcte indicar que la proposta havia sorgit de la classe de Sociologia de l'Educació i per tant es va procurar que la part corresponent a les Ciències Socials estàs coberta per a la participació creativa de tots.²

2.—Es va fer un esforç reflexiu per a determinar, de manera flexible, les tasques a realitzar, cobrint aquest primer projecte l'estructuració de les activitats a realitzar, però obert als canvis i matisacions que la pràctica aconsellàs.

3.—Cal indicar també que es va fer un esforç per possibilitar la continuïtat i efectivitat dels projectes programats, mitjançant la posta en comú de suggerències per a millorar la proposta inicial.

4.—Finalment es va veure la conve-niència de seguir la discussió de les qüestions plantejades a una propera reunió, i així dur a terme una programació més perfilada i pensant amb les característiques del medi a observar.

Per acabar aquesta mena d'explicació introductòria i confirmar que es va

celebrar la reunió definitiva anunicada a l'apartat anterior que, va ésser determinant per a la dinàmica posterior de l'experiència en perfilar-se els objectius a aconseguir, hem de dir que ja estam en condicions per descriure l'evolució de la tasca realitzada.

NARRACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA PEDAGÒGICA VISCUDA A LLUC

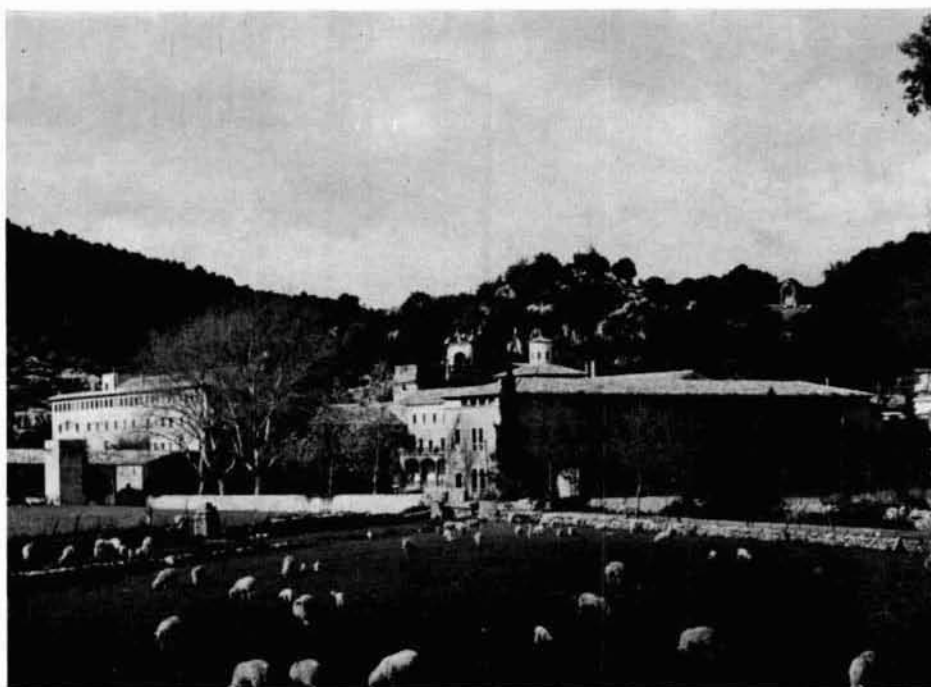
Va ésser el dia 9 de Desembre quan un grup de 25 persones ens reunírem al Monestir de Lluc per iniciar la feina programada, si bé abans de començar de forma definitiva la tasca prevista es va prendre contacte amb el medi on s'havia de desenvolupar la vivència educativa.

La conducta grupal es va tractar d'organitzar segons les pautes de funcionament intern que ens permetien les característiques del nostre grup i de l'entorn a observar.

Una vegada fetes aquestes puntualitzacions que antecediren l'acció pròpiament dita, ja l'horabaixa, es va començar definitivament la tasca. La primera sortida prevista, a nivell de gran grup, va ésser dirigir-mos cap al Mirador de les Barques des del Monestir de Lluc, passant pel Gorg Blau.

Aquesta ruta ens va servir per observar la panoràmica de part de la Serra Nord. La metodologia a seguir durant aquesta passejada va ésser la de preveure una sèrie d'aturades, on ens contàvem les impressions rebudes en observar l'entorn i qualcú explicava algunes de les característiques a tenir en compte.

Cap al Gorg Blau ens aturam al Mirador del Entreforc i de l'observació directe de la natura que contemplàvem en vàrem treure una sèrie de comentaris, completats per explicacions referents per exemple a la vegetació, i mirant descobrir les probables relacions existents amb altres especialitats, agricultura, ramaderia, geografia física, població, és a dir que l'entorn es veu



cia de l'hotel no acabat que per manca de previsió es va construir a un lloc gens adequat per a sostenir els seus bastiments, espanyat a més a més l'esplèndida vista que ens ofereix la natura.

En acabar aquest trajecte ens adreçam al Mirador de les Barques on contemplam el Port de Sóller i comentam les característiques del nostre turisme i la funció dels ports, pensant una mica amb la política de ports esportius de gran turisme que pareix que les autoritats volen impulsar, també es va iniciar una discussió sobre el tema del Parc Natural i de la manca d'una política informativa al respecte.⁵

El vespre per completar l'excursió aquí comentada vàrem projectar i comentar filmines referents a la Serra Nord i a la Muntanya en general. Era l'hora de realitzar una reunió conjunta per planificar el dia següent, i vàrem considerar que ens convendria dividir-nos en grups més petits, però també vàiem la necessitat de facilitar la comunicació intergrup.

El dematí el gran grup es va dividir en diferents subgrups.

Un va anar al Puig de Massanella i va aprofitar les possibilitats que el medi oferia al desenvolupament del nostre estudi: vegetació, geografia, geologia, clima, sitges, etc., al mateix temps que quan es pujava és va aprofitar per contemplar la panoràmica d'altres endrets de la geografia mallorquina que d'allà es divisaven.

L'altre grup va quedar al Monestir de Lluc i va fer una xerrada molt profitosa amb el Prior que ens va introduir en la problemàtica del Monestir i de l'Escolania; amb ell, també aprofitant aquesta circumstància, visitàrem les classes de l'Escola; cal destacar que a les activitats escolars utilitzen la nostra llengua i certes ocasions és aprofitat el marc natural que ofereix el medi per fer pràctica educativa.

L'horabaixa quan els que havien anat al Puig de Massanella eren ja al Monestir i havien descansat comentàrem les activitats realitzades i visitàrem els museus de ciències i l'històric a nivell de gran grup.

condicionat en les seves condicions físiques i geogràfiques, en la seva relació amb el medi social.

Per entendre aquesta interrelació es va reflexionar, de manera elemental, les característiques que influeixen a la demografia i a l'estructura de propietat del Municipi d'Escorca, la primera molt disseminada, si exceptuam els nuclis de Lluc i de Sa Calobra, la segona amb característiques de gran propietat, això relacionat amb les condicions físiques

d'habitabilitat i amb les ocupacions dels pobladors de la Serra Nord.⁴

Seguim cap al Gorg Blau on ens aturam per observar l'embassament i al mateix temps comentar les peculiaritats que destaquen a la construcció i a la seva utilització.

Després passam per davant el control dels militars i dels americans, i passat el Túnel en el Mirador de Sóller contemplam Fornalutx i Sóller, allà, entre altres coses, cal indicar la presen-



A l'assemblea de la nit es va decidir que el dia següent el gra grup s'havia de subdividir i així es va fer:

Un grup va anar a visitar l'Arxiu Municipal d'Escorca⁶ per connectar de manera elemental amb les fonts històriques que allí es troben i aprofitarem per concertar una entrevista amb el senyor Batle perquè ens exposàs quina era la problemàtica del Municipi d'Escorca.

Un grup bastant nombrós va visitar Manut, finca d'ICONA, on ens passetjàrem pel que anomenam ruta pedagògica de Manut.

La problemàtica agrícola es va tractar amb dues entrevistes: una amb el pare pagès Jesús Dean, encarregat de la possessió de Lluc, l'altra amb en Martí de Son Colom que a més d'esser un mestre de l'Escola del Monestir, és el llogater de Son Colom i per tant conegedor de la qüestió aquí apuntada.

Finalment es va visitar el Cosconar pel que representa a la història del contraban mallorquí, allà hi havia la caserna dels carabiners que pretenien controlar les rutes de contraban de la zona, en aquest cas cal recordar que la finca va esser comprada per Joan March, personatge característic en aquest tipus de negoci i que en va fer gran fortuna, i entre altres coses també hem d'indicar que la casa del pagesos és construïda dins la roca.

Fins aquí arriba la descripció de la tasca realitzada a la vivència pedagògica en el Monestir de Lluc i els seus voltants, de totes formes a la darrera assemblea hi va haver un intercanvi d'idees i d'impressions per analitzar els resultats de l'experiència, però l'anàlisi definitiu no es duria a terme fins que la tasca es completàs a Ciutat ja que s'elaboraria un informe.

PUNTS DE REFLEXIÓ FINAL

En aquest balanç final, en primer lloc, es pot afirmar que l'experiència va resultar positiva, però ens va fallar una mica de programació prèvia més elaborada i havíem d'anar contra rellotge, per tant no hi havia temps material per madurar les activitats realitzades.

Aquesta programació prèvia anteriorment esmentada a més de sistematitzar les activitats i tenir previst uns punts mínims organitzatius, hauria de considerar un mínim de normes discutides entre tots, encara que sempre flexibles obertes als canvis surgits segons els canvis a la dinàmica ambiental del grup i pels possibles inconvenients que puguin sorgir in situ.

La pedagogia del medi, territorial, ambiental són conceptes alternatius per aconseguir una renovació pedagògica a qualsevol centre educatiu, sigui de pre-escolar, EGB, F. P., BUP, o la Universitat, i més si consideram que el procés educatiu pot jugar un paper important en recobriment de la nostra cultura amb el coneixement del nostromedi.

En el cas concret de l'Escola Normal, ja que la seva funció teòrica és la de formació de mestres a nivell d'EGB, és important promoure més activitats d'aquests tipus per així posar als futurs mestres en contacte directe amb la nostra realitat de la qual hauran d'informar als seus futurs alumnes.

Per dur a terme aquestes activitats seria necessari imbuir l'Escola Normal d'una nova filosofia educativa i d'organització per així facilitar una formació en col·laboració. La millora de les relacions un paper molt important facilitant les connexions interdisciplinars, i a més els departaments haurien de tenir un paper important en els òrgans de decisió de l'Escola amb la participació de tots.

Si pensam en un canvi del sistema escolar des del punt de vista progressiu, hem de pensar naturalment en la formació i funció del mestre en aquest marc institucional que són les escoles, ja que sense una concienciació i preparació adequada al canvi no es produirà, encara que el canvi sociocultural propiciï un ambient favorable. És de remarcar aquí que en el moment actual l'ambient de canvi a nivell de poder és de reacció no de progressió.

Finalment per acabar és correcte agreïr a la comunitat del Monestir de Lluc les facilitats i l'interès que varen posar perquè aquesta experiència es pogués realitzar sense complicacions. En

el moment de redactar aquest escrit a l'Escola Normal es prepara un altra sortida, aquesta vegada serà a Santa Llúcia de Mancor, els dies 29, 30, 31 i 1 de Març-Abril, amb els alumnes de 2.^{on} de Socials A.

¹ Aquí podem citar una experiència que es va fer a Felanitx, publicada a la Revista Maina, amb el títol "Felanitx, Abril de 1980. Una experiència de Pedagogia del Medi", de Sebastià Serra Busquets i Bartomeu Mulet Trobat. Nombre 2 -Desembre 1980-. Ciutat de Mallorca, pàgs. 24-26.

² Entre altres aportacions bibliogràfiques es poden consultar:

-Antoni J. Colom i Jaume Sureda. "Hacia una Teoría del Medio Educativo" "bases para una pedagogía ambiental" I. C. E. Ciutat de Mallorca, 1980.

-Grup de Didàctica de la Natura de G. O. B. "Itineraris de la Natura" "El Parc de Bellver". Guia per al mestre i llibret per als alumnes. Patrocinat per l'Obra Cultural de la Caixa d'Estalvis de les Balears "Sa Nostra".

-Jaume Alzina i Jaume Sureda. "La Nostra Història. Dels inicis fins a Jaume I", I. C. E. i Ajuntament d'Artà. Ciutat 1980.

-Jaume Terrades. "Ecología y Educación Ambiental". Edit. Omega, Barcelona 1979.

-I Setmana de Renovació Educativa "Cap una pedagogia del Medi" I. C. E. Ciutat de Mallorca.

-Climent Picornell i Jaume Sureda. "Educació i Espai: Pedagogia Ambiental i Educació Ambiental". Mayurqa, nombre 17, Ciutat de Mallorca, 1980.

-Reoul Faure "Medio Local y geografía viva". Edit. Laia, Barcelona, 1979.

³ Cal recordar que les Setmanes de Renovació Educativa s'han celebrat a: 1.^a Artà, 2.^a La Porciúncula, 3.^a Port d'Alcúdia i 4.^a a Lluc. Organitzades pels departaments de Geografia i Pedagogia de la Facultat de Lletres.

⁴ Les ocupacions més característiques que aquí recordam i que en la seva majoria han desaparegudes son Nevaters, Carboners, Contrabandistes, etc...

⁵ Per més informació veure l'article de Joan Mayol "El Parc Natural: Una alternativa per a la nostra Serra". Rev. Lluc nombre 692, Juliol-Agost. Ciutat de Mallorca, 1980, pàgs. 4-6.

⁶ Veure "L'Arxiu Municipal d'Escorca", Joan Ensenyat i Quintana, Lleonard Muntaner, Gaspar Valero. Mallorca, Agost 1980.

PARA UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS TEXTOS DE E. G. B.

A Melcion Rosselló.

por JOSE LUIS BALLESTER

Entre las conclusiones de las I Jornadas sobre Didáctica de la Física y Química, celebradas en Granada el pasado mes de Octubre, figuraba la necesidad de una revisión de los textos de E. G. B., tanto en lo que hace referencia a la terminología científica usada como a las experiencias propuestas en ellos, su viabilidad práctica y su adecuación al nivel escolar para el que están aconsejadas. Sin embargo, se hace necesario también un análisis crítico de los contenidos científicos, la validez de los cuales es uno de los criterios que deben seguirse a la hora de seleccionar un libro de texto. Owen, en sus normas para seleccionar libros científicos de texto, cita entre otras:

- 1) Adaptabilidad de los contenidos a los objetivos previstos para el curso.
- 2) Fluidez de expresión y sencillez de lectura.
- 3) Valor de las ilustraciones como elemento de refuerzo del aprendizaje.
- 4) Grado de actualidad de las materias y los temas incluidos.

Por su parte, Fernández Uría añade, citamos textualmente "Validez del material incluido. En numerosas investigaciones se ha puesto de manifiesto que abundan los libros de texto escritos por profesores con una formación deficiente, lo que supone, la inserción de errores conceptuales de gran calibre. Dado que debería existir una calidad global, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a la metodología didáctica reflejada en el libro, es importante tomar en consideración este último punto".

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, he considerado conveniente iniciar una revisión de los textos de 8.º de E. G. B. del área de la Natura-

leza, centrándome concretamente, en una primera etapa, en el capítulo "El Universo conocido". La elección de este capítulo no ha sido arbitraria, ha venido motivada, en primer lugar, por el hecho de que su contenido (Astronomía y Astrofísica) no es parte obligada de una Licenciatura en Ciencias Físicas y, evidentemente, tampoco para Químicas, con lo cual, los autores habrán tenido ciertas dificultades a la hora de redactar el contenido, dificultades que se reflejan en el resultado y repercuten en quien debe asimilarlo, y, en segundo lugar, por constituir mi campo habitual de trabajo.

Los textos utilizados pertenecen a las siguientes editoriales: Somosaguas, Casals, Miñón, Bruño, Vicens Vives, Anaya y Santillana.

Una lectura minuciosa de los contenidos, correspondientes al capítulo "El Universo conocido", de los diversos textos pone de relieve una serie de errores conceptuales que se repiten y otro conjunto de errores propios de textos determinados. Entre los primeros podemos citar:

1) Explicación confusa e inexacta de la evolución estelar (Somosaguas, Miñón, Santillana).

2) Estado de la materia en el interior estelar y reacciones nucleares (Miñón, Vicens Vives).

3) Confusión entre Meteoros, meteoritos, "estrellas fugaces" (Casals, Anaya). La confusión entre meteoros, meteoritos, estrella fugaz, es muy habitual, utilizándose de forma indistinta estas palabras para designar fenómenos que son diferentes. Aclaremos los conceptos: se llama Meteoroides a los aglomerados de materia que se mueven en el espacio interplanetario alrededor del

Sol. Al penetrar en la atmósfera terrestre, los meteoroides sufren colisiones con átomos y moléculas transformándose su energía cinética en energía de ionización y excitación de las partículas del aire, lo que se observa, sobre todo de noche, es una partícula que se acerca a la Tierra y deja tras de sí una estela luminosa, son las moléculas de aire que emiten la energía adquirida por colisión, este es el fenómeno de meteoro o estrella fugaz. Finalmente, si una porción sólida del meteoroides consigue alcanzar la superficie terrestre, he aquí al Meteorito. En el texto de Anaya, se incluye una fotografía en la que se observan partículas de materia viajando por el espacio intergaláctico y se las denomina meteoritos y estrellas fugaces, en realidad, son meteoroides. En Casals se diferencia a los meteoros de los meteoritos por su aspecto y origen, la única diferencia es el lugar de ocurrencia del fenómeno, uno en la atmósfera, el otro en la superficie terrestre.

En lo que se refiere a la explicación de la evolución estelar, la vida de una estrella, veamos algunos ejemplos de lo que afirman los textos anteriormente citados: En el de Somosaguas, se relaciona la fase de "Gigante roja" de una estrella con el proceso de transformación del Helio en elementos más pesados hasta llegar a los del pico del Hierro. La fase de "Gigante Roja" corresponde a la época de la vida de una estrella en que el Helio se empieza a transformar en Carbono mediante la reacción $3\text{He}^4 \longrightarrow \text{C}^{12} + \gamma$, de hecho, la estrella empieza a dilatarse en una fase anterior conocida como Combustión del Hidrógeno en capa. Además, esta es la única fase de la vida de una estrella en

que se dilata, salvo expansiones posteriores bruscas motivadas por fenómenos de "Nova" o "Supernova".

El texto de Miñón, tal como explica la evolución, induce a pensar que las estrellas siempre disminuyen de volumen, lo cual no es cierto, y además, las clasifica en gigantes y enanas, clasificación ambigua y, evidentemente, muy general. Por su parte, el texto de Santillana, en su contenido, parece indicar que el consumo y agotamiento del hidrógeno implica el que la estrella se transforme en "enana blanca", en realidad, existen un gran número de estados intermedios por los que pasa la estrella desde que se agota el hidrógeno de su núcleo hasta que se transforma en "enana blanca", incluso puede no llegar a convertirse en "enana blanca", dependiendo esto de su masa.

En lo que se refiere al estado de la materia en los interiores estelares y a las reacciones nucleares en ellos, figuran en algunos textos afirmaciones tales como "los átomos de hidrógeno se unen para formar átomos de helio", o bien, "se consume gas hidrógeno y se produce gas helio". En el núcleo del Sol, que podemos considerar como una estrella típica, la temperatura es de, aproximadamente, $15 \cdot 10^6$ °K, en esas condiciones difícilmente puede hablarse de átomos y de gas, en todo caso de un plasma de hidrógeno y de helio, los átomos están totalmente ionizados y lo que interviene en las reacciones nucleares de fusión son los núcleos de hidrógeno, helio, etc. También se afirma en un texto que para 10^6 °K se inicia la fusión nuclear del hidrógeno, en realidad, se necesitan 10^7 °K.

Como hemos dicho anteriormente, existe un conjunto de afirmaciones, algunas dudosas y otras erróneas, específicas de algunos textos. Por ejemplo, en el de Casals se afirma que una de las contribuciones a la energía estelar proviene de la contracción de la estrella, lo cual sólo es cierto, cuando la estrella no se encuentra en equilibrio y su radio disminuye, esto ocurre en los momentos en que las reacciones nucleares de fusión de

su interior han agotado el combustible y la temperatura debe elevarse para que se reanuden las reacciones con otro combustible. También se afirma, en el mismo texto, que el ciclo de 11 años de las manchas solares coincide con ciclos climáticos en la Tierra, esta afirmación no ha podido verificarse, y a este respecto L. Oster en su libro "Modern Astronomy" dice: "Es evidente que las manchas no ejercen una influencia directa sobre los acontecimientos terrestres; por consiguiente, las relaciones tan frecuentemente señaladas entre la actividad de las manchas en una fecha determinada y, por ejemplo, el tiempo atmosférico en una región pertenecen al dominio de la astrología y demás ciencias ocultas".

En el texto de Bruño, se afirma que las manchas solares causan alteraciones magnéticas que afectan a nuestro planeta y que provocan auroras boreales y perturban las comunicaciones, no son las manchas las responsables de estos fenómenos sino las fulguraciones, que se producen en la cromósfera solar. Las partículas cargadas emitidas en las fulguraciones alcanzan la atmósfera terrestre y producen los fenómenos citados anteriormente.

En el texto de Miñón, se confunde, en su fotografía, la nebulosa de Orión con una galaxia, la diferencia es evidente, esta nebulosa está en la constelación del mismo nombre y es un objeto de nuestra galaxia.

En el texto de Anaya, aparece una foto con un pie que reza "Colisión de Galaxias", la foto corresponde en realidad a una conocida nebulosa de nuestra galaxia, la nebulosa Trífida que se encuentra en la constelación de Sagitario (Cf. El Sistema Solar, p. 127, Salvat GT), por otra parte, en otra foto, el pie dice que en el Sol, observado a través de un telescopio, puede verse el núcleo, lo cual es absolutamente imposible, el núcleo es la parte más interna del Sol, inobservable sea cual sea el método o instrumento utilizado.

En el texto de Vicens-Vives, aparece una fotografía en la que dice que se observa la corona y una protuberancia,

lo que sí se observa claramente es la cromosfera y una protuberancia que puede ser o eruptiva o un "surge", pero no se observa la corona. La fotografía está tomada con un filtro $\text{He}(\lambda = 6563 \text{ \AA})$, se ve el color rojo de la cromosfera, y la corona no emite en esa longitud de onda, son necesarios otros tipos de filtro para observarla.

El texto de Santillana también afirma que las protuberancias solares se producen como consecuencia de reacciones termonucleares bruscas, nada más lejos de la realidad, una protuberancia tiene un origen complicado y no muy claro todavía, en el que tiene mucho que ver un área de la Física llamada "magnetohidrodinámica", que estudia la interacción campo magnético-plasma.

Por otra parte, se advierte la necesidad, en todos los textos, de una actualización de los datos, por ejemplo, de los planetarios a la vista de los resultados obtenidos por las recientes sondas espaciales.

Todos los defectos mencionados hasta ahora entran de lleno en las normas de Owen/Fernández Uría, sin embargo, son fácilmente subsanables. Otro aspecto, tan importante como el anterior, y no tan fácilmente subsanable, es el de la formación de los maestros que deben impartir, enseñar, etc. estos contenidos, los cuales no se explican en las Escuelas de Profesorado. En los Programas Renovados para la E. G. B., en el Ciclo Superior y concretamente en 7º aparece un tema de trabajo titulado "Sobre la exploración del espacio exterior", estos contenidos van a figurar, pues, en nuestros programas escolares futuros y, sin embargo, la formación de los futuros maestros en estos temas es, como mínimo, muy defectuosa.

Estados Unidos ha comprendido hace ya tiempo la importancia de la frase: "Si el cielo hubiera estado cubierto siempre, la Humanidad se encontraría todavía en la Prehistoria" y ha dedicado un gran esfuerzo a la mejora y a la extensión de la enseñanza de la Astronomía al nivel elemental.

UNA EXPERIÈNCIA D'ESCOLA ACTIVA

per LLORENÇ M.^a DURAN

L'elaboració de la seda: ofegant l'ametlló.



Durant els anys que precediren la guerra civil, l'escola nacional de Sencelles, que jo dirigia, va intentar un assaig d'escola activa que va culminar el 1933-34 en el "projecte" d'una granja escolar, feta amb l'amplària que demana per a aquesta tècnica l'americana Miss Wells. Fou el punt més alt d'una cadena de provatures, començada en solitari i després continuada amb l'ajuda d'un company.

Del que fou aquella experiència vaig donar-ne una conversa a l'Escola U. del Professorat de E. G. B., de Palma de Mallorca, el març del 79. Ara alumnes de Magisteri i de Pedagogia venen sovint a demanar-me'n noves. És per això que he cregut que podria interessar fer-ne un extracte.

D'antuvi cal dir que, en aquell temps, vivíem les postrimeries d'una època esplendorosa, quan a les velles Normals mallorquines cristal·litzava una joventut inquieta que després, a les escoles gaudia de molta llibertat.

Seria absurd pretenir que antany es fes arreu escola activa. Hi havia, sí, alguns brusquers, perquè la llibertat ho permetia. Fer ara escola autènticament activa és cosa difícil, perquè cal complir un pla estricte, amb uns objectius d'instrucció concrets.

Nosaltres, els brusquers, combregàvem aleshores amb el pensament dels pedagogs ginebrins i amb el mateix Dewey i els seus deixebles. Sabíem que l'escola activa ha de partir de l'activitat espontània de l'infant, la que va de dins a fora, del propi nin cap a l'entorn, per tal d'encaixar sens traumes amb el procés evolutiu i fer possible no sols la suau incorporació dels coneixements, sinó també el gaudi d'adquirir-los. Claparède quan li criticaren que els infants de la "Maison des Petits" feien el que volien va contestar: "No fan el que volen sinó que volen [estimen] el que fan".

El treball de l'escola activa no porta el fi en si mateix, sinó que és un mitjà per aconseguir el fi. En canvi l'escola de llibre du el fi en si mateixa i per això no és compresa ni valorada per l'infant, perquè és aliena als seus interessos.



*A Melcior Rosselló i Simonet
que visqué hores belles de la
Pedagogia i li ha servat fidelitat.*

Posem un exemple i prou. Si el nin retalla paper per complir l'espai de les manualitats no fa treball actiu. Altra cosa seria si, per pròpia iniciativa, retallàs paper per a la seva festa escolar, amb tota l'activitat subjacent d'anar a comprar el que necessita, fer els càlculs necessaris i estudiant, amb tal circumstància, sistema mètric i geometria, fent combinacions d'estètica i dibuix, etc., amb tants etcèteres com sien possibles.

Es cert que aquest procés desintegra la forma lògica amb què els adults conceberen el programa; però ¿per ventura els plans d'estudi han estat sempre inviolables? Jo a l'escola hi vaig aprendre llistes de reis i partits judicials, però cap mestre no va mostrar-me quantes cames té un insecte ni tan sols si hi havia insectes. D'això se'n encarregà la vida.

El que importa, per tant, és deixar d'embotellar coneixements quan no n'és l'hora, sinó aprofitar l'impuls del moment i acomodar l'ensenyament al procés evolutiu de l'infant i als seus interessos. És clar que no es pot deixar al marge el quantum de coneixements que l'escola ha de trametre. El que importa és l'encert a ordenar-los si bé amb una tècnica nova, la de la revolució copernicana entorn del nin com a centre. I, naturalment, això demana capacitat de visió i hores de treball previ.

Si les condicions amb què l'infant es desenvolupa no corresponen als seus interessos —i a la seva individualitat— potser es sotmeti a les exigències d'altri, amb major o menor entrega, però dirigirà bona part de l'atenció al que la vida li demana, amb els inevitables fracassos escolars.

Sens abandonar l'essència de l'escola activa, els seus distints mètodes han seguit direccions distintes: unes posen l'emfasi en la sociabilitat, com són els "mètodes de projectes", altres en canvi ho fan en la individualitat com a forma única del desenvolupament. Ara bé, els "projectes" permeten els treballs dels individus segons llurs possibilitats, però dins un quefer comú. Per això nosaltres ens hi afiliàrem.

*

Entre el 1922 i 1936, que són els anys que vaig practicar com a mestre, es podien contemplar molts corrents renovadors del món pedagògic. La



Projecte agrícola i informant-se per a l'elecció de l'adob.

"Revista de Pedagogia" les mostrava mitjançant abundants publicacions a l'abast de la migrada economia del magisteri. Jo vaig adherir-me d'antuvi als centres d'interès decrolyans que ja coneixia per l'equip de papers que l'inspector Capó, mentor meu, m'havia aportat de Brussel·les. Fou el punt de partida, enriquit per l'observació de veure com els nostres al·lots al carrer, a la família, al joc, es comportaven dins un entorn *globalitzat*, lluny de la dissecció que les disciplines escolars imposen. Per això aprofitava a l'escola els moments adients per estudiar els fenòmens, centralitzant en ells el contingut del programa. Posem com exemples la neu o la caça de la meva petita escola del Pirineu o bé la floració dels ametllers o la vila amb els seus carrers a Sencelles.¹

Havia fet una passa, però entreveia, sens precisar per què, que es podia fer quelcom de millor. En els centres d'interès el mestre hi té encara una posició prioritària. Intuïa una situació que afavorís més la personalitat de l'infant pels camins del joc i la imitació, que Claparède preconitzava en la seva "Psicologia de l'Infant", llibre que en aquell temps era la meva Bíblia. El mètode de projectes no havia arribat encara a Espanya.

¹ En el nivell escolar inferior, on predomina l'aprenentatge de la lectura, havíem elaborat uns cartons decrolyans per al mètode ideovisual i organitzàvem, en pla competitiu, el reconeixement de les paraules dins els cartons o bé llur identificació amb objectes.



Treballs d'aula en el projecte agrícola.

Jo observava, dins la vida mateixa, que si la mare obliga la nina gran a guardar el petit, potser plori perquè vol jugar, però quan se sent lliure, s'aplega amb amigues per jugar a "mamàs", amoi-xant la seva pepa, tal com ho feien elles, per obligació, amb els seus germanets. M'inquietava la doctrina de Gross del joc com a preparació per la vida. Claparède i Pestalozzi me preparaven per el primer llibret de Fernando Sainz que m'arribava el 1930 sobre el "mètode de projectes" que fou per a mi tota una revelació.

Si l'escola volia ser una preparació per la vida ¿per què allunyar-la de la vertadera vida? No es tractava de fer mestresses de casa, per exemple, sinó d'implantar situacions fingides com la nina que juga a "mamàs" o com el nin que, una canya entre les cuixes i un capell de paper, es transforma en un general a cavall i a l'entorn d'aquestes situacions lúdiques, d'aprendre matèries escolars. Fer de la instrucció un instrument, posar la prioritat del problema contra principis ja establerts, servits amb safata.

Així dins els cursos 1931-33 vaig fer alguns projectes senzills, alternats amb centres d'interés, no marginant del tot l'escola clàssica. La Inspecció d'ensenyament encoratjava aquestes iniciatives. Un dels projectes d'aquest temps es feu entorn d'un gran bassot que ubicàrem en el jardí-camp adossat a la casa escola. D'antuvi havia observat el delit dels al·lots per jugar amb fang, argila i fustes. Inspirant-me en el llibre de "Geografia física i astronòmica" de Pau Vila pensàrem fer "un llac". Cada alumne va dibuixar un projecte i escollírem entre tots el que semblà millor. Es varen nomenar, per elecció, un cap, un secretari i un comptador, ja que algú ens havia donat diners. Excavàrem el terra i el reforçàrem perquè no perdés l'aigua que traslladàrem des de l'aljub. A més hi hagué sort amb la pluja, que va aportar al llac sediments i seregalls

66 que una bona imaginació transformava en rius.

Vegi's una relació de matèries escolars que es pogueren aprendre, extreta d'un article de la revista "La Nostra Terra" que publicàrem en torn d'aquest "projecte":²

Escales - Arees i volums - Pràctiques d'educació cívica i documentació - Redacció d'un diari - Cartes veritables enviades a proveïdors - Compres de material als comerços del poble.

De geografia física: estudi de la configuració horitzontal, platges, tipus de costes: dàlmeta, fiords. Els rius i els seus accidents, formació del llit, deltes.

Exercicis d'aritmètica, percentatges, regla de tres.

Principi d'Arquímedes. Aigües-embassades, paludisme, moscards. Gràfics.

Viatges - Exercici de redacció de viatges. Dibuixos. Etc.

*

Mentrestant l'escola s'havia graduat al nostre vell edifici i m'arribava el company que tant havia d'ajudar-me.³ Un tercer professor, amb els nins de grau inicial, quedava separat de nosaltres en una altra casa. Era el curs 1933-34 i estàvem a punt de començar l'ampli projecte "Agrícola Escolar" ja concebut i planificat. Potser val la pena contar els fonaments teòrics que me serviren per elegir-lo, encara que avui els miri amb certa reserva.

Jo era en aquell temps un entusiasta de la llei giogenètica, que mostra la ontogènia que reprodueix la filogènia. Aquesta teoria entroncava, al meu entendre, amb la de Jung que, devers els anys vint establia els seus tipus psicològics. Les dues doctrines me dugueren a pensar en un tema agrícola.

² La Nostra Terra, janer de 1932.

³ Jaume Verd i Rubí.



Pesant conills per vendre'ls.

Del pensament de Jung, tan complex, sols direm que els seus tipus s'ordenen en les funcions mentals de percebre, sentir, intuir i pensar, amb llurs modalitats introvertides i extrovertides. Sembla que l'home en el seu desenvolupament passa per aquests tipus i dins el mateix orde, malgrat que en pla individual s'estabilitzi en algun d'ells. L'infant fins als 6 anys sols *percep* per tal que és un sensitiu, casi un sensorial; però és entre els 6 i 12 anys quan s'involucra en l'estadi del *sentir*. És l'etapa de l'adaptació social, per la imitació. El joc solitari dels 3 anys, esdevé joc social, l'infant juga amb companys, imitant activitats adultes. (No cal parlar de la intuïció d'adolescència ni del pensar de joventut, perquè surten del camp on es mou l'escola bàsica).

En el pla filogenètic es pot veure com els caçadors primitius i els pastors patriarcals encaixen en l'estadi de percebre, preocupats tan sols pel menjar i l'habitable. És en el començament de la història quan els agricultors s'organitzen en clans i el progrés de la humanitat es fa prenent per model els més espavilats.

L'infant d'edat escolar viu insert en el *sentir* de Jung, es a dir, el temps dels interessos imitatius i d'adaptació. És un extrovertit que mira el món de les coses. D'altra part, dins el procés evolutiu de la raça, l'esperit d'imitació es reflecteix en la conducta dels pobles agrícoles. I la nostra escola estava immersa en un poble exclusivament conrador.

Per això elegírem fer, per imitació, una societat escolar agrícola, que criaria conills i ànecs i gallines i cuca de seda i sembraria..., i entorn d'aquests quefers, transformats en joc, ordenaria l'adquisició dels coneixements. Havia de durar tot el curs, compaginant l'activitat manual al camp de l'escola, amb els treballs intel·lectuals dins les aules. Comptàvem amb la col·laboració de moltes famílies i amb les aportacions i l'encoratjament d'un nucli de senyors que estimaven de prop el que nosaltres fèiem a l'escola. La Inspecció ens animava també.



Identificació de paraules en lectura ideovisual.



Projecte d'ornamentació de l'edifici nou.

Deixam de dir com organitzàrem els alumnes i com aconseguírem llur adhesió i entusiasme. No volíem fer agricultors, sinó jugar a esser-ho. S'hagué de llegir molt, s'hagueren de fer moltes consultes, molts de càlculs, molta redacció, molta manualitat, molta relació amb l'exterior. Si s'havia d'escriure una carta, cada nin feia la seva, es comentava la redacció i l'ortografia i eren els més petits, que encara no sabien fer més, els qui copien l'exemplar que s'havia d'enviar. Així en totes les matèries cada nin feia el que podia. Ja més amunt, en descriure el "projecte" del llac, s'haurà vist quanta matèria programàtica hi havia encaixada. Ara en aquest projecte les possibilitats eren molt més extenses. Es feu una conillera, un galliner, un observatori meteorològic, ens ensinistràrem per criar cuca de seda perquè disposàvem de moreres. A voltes necessitàvem una mica d'ajuda externa del fuster o del ferrer, pagant la corresponent factura, repassada abans amb els càlculs necessaris. Els mestres des del principi havíem cercat l'aportació econòmica exterior que els alumnes traduïren en unes "obligacions" amb la consegüent necessitat de redactar-les, dibuixar-les i fer els càlculs del volum i del rèdit assignat, car des del principi rebutjàrem donatius, per tal d'obtenir-ho tot del nostre esforç.

Així es va aprendre quasi tot el programa de l'any, perquè ¿què ens importaven les Navas de Tolosa, per exemple, si el procés evolutiu i educatiu quedava tan ben atès?

*

El curs següent estrenàvem edifici nou, però perdíem el camp. La granja es feia inviable, mentre no tenguéssim un altre camp dels que l'Estat concedia. Amb tot, organitzàrem projectes, encara que menys ambiciosos. El primer va respondre a la pregunta: —¿Per què no ens fabricam nosaltres mateixos i tot seguit les coses que, tal volta, algun

dia rebrem des de Madrid? Així, a partir d'una sala-taller improvisada amb alguns vells bancs escolars i comptant amb atuell de fusteria, materials de desperdici i alguns comprats, ens dedicàrem a adornar les aules i altres dependències amb frisos de dibuix figuratiu (que donava molt de tema d'estudi), es confeccionaren molts d'aparells de física i química, es feren bibelots per totes les taules dels alumnes, s'enllestiren col·leccions d'història natural, amb pedres, fauna i flora de l'entorn. Fou aleshores que rebérem, sens esperar-la, la visita de la Inspecció Central, amb la persona de Fernando Sainz, difusor del mètode de projectes. ¡Quantes vegades hem considerat l'afany d'edificis esplendorosos i d'equips d'instrumental, tot pensant en la nostra pobresa de medis!

Després vingué la guerra i tot se'n va anar en orris.

*

Per acabar, valguin unes aclaracions per al lector escèptic. Seria ingenu pensar que els alumnes, obeint el seu impuls, elegissin un projecte i l'estructurassin, tal com es podria pensar pels conceptes exposats, malgrat es tingui present la capacitat de la panda per organitzar-se en les seves activitats lúdiques lliures. Sens dubte en organitzar un projecte el professor ha de tenir un pla prestatblert que no s'aparti dels interessos dels alumnes i ha de crear un clímax emotiu, tot conservant i fent, com per atzar, suggerències que entusiasmin els infants. Tal volta no ho aconseguirà el primer dia, però la idea de convertir l'estudi en joc ben aviat durà l'escola al que el didacte desitja.

Pel desenvolupament del projecte, el panificador ha de preveure els moments provables on incorporar l'adquisició de coneixements i sempre serà el professor qui porti el timó que endegui els quefers, però situat en un segon pla discret, evitant imposicions inhibidores de l'espontaneïtat. Ha de comunicar el menys possible, però posant a l'abast dels infants els mitjans perquè sien ells qui cerquin i trobin sens ajuda. Aiximateix no s'han d'oblidar certes automatitzacions, com sien les de càlcul i ortografia, però presentades sempre com a necessitats. Mai són rebutjades pels alumnes de l'escola activa.

Diguem també que el fonament dels "projectes" sembla discutible. Apart de que la llei biogenètica tal volta no sia més que foc d'artifici, la pedagogia que se'n pugui derivar comporta un determinisme que condiciona la llibertat i caladmetre que l'escola activa no es pot donar sens llibertat. Ens trobam, doncs, amb un contrasentit. Per tant l'escola activa deuria més de endreçar-se cap a un funcionalisme, segons el qual es deu posar l'infant en situació de moure's amb llibertat dins un àmbit prudentment condicionat. Per al mestre pragmàtic



Aula-taller del nou edifici.

d'escola activa potser aquests matisos teòrics sien poc precisos. Creim que els nostres "projectes", malgrat la base teòrica de pedagogia *genètica* que aleshores pretenguérem donar-los, de fet obeïen a la pedagogia *funcional*.

Finalment no oblidem que hem parlat d'una metodologia encaixada en temps distints dels actuals i dins un entorn ben diferent del que imposa la ciutat d'ara. No obstant les lleis del procés evolutiu continuen i no per què les circumstàncies sien altres, deixen de ser vigents amb tota la seva amplitut les exigències que demana un encertat ensenyament actiu, fet amb el mètode que sia.

BIBLIOGRAFIA

- Ed. Claparède. *Psicología del Niño*. Ed. Francisco Beltrán.
- Ed. Claparède. *La Educación funcional*. Espasa Calpe.
- FERNANDO SAINZ. *El método de proyectos*. Publicaciones de la Revista de Psicología.
- FERNANDO SAINZ. *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Idem.
- AD. FERRIERE. *La Escuela activa*. Ed. Francisco Beltrán.
- ALEXANDRE GALI. *Els fonaments racionals de l'escola activa*. Consell de Cultura, Barcelona, 1930.
- PIERRE BOVET. *Ecoles Nouvelles d'autrefois*. Institut Rousseau, Ginebra.
- GERARD BOON. *Aplicación del método Devroly*. Ed. Francisco Beltrán.
- Dr. DECROLY. *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*.
- Dr. DECROLY. *La función de la globalización y la enseñanza*. Revista de Pedagogía.
- LUIS SANTULLANO. *La autonomía y libertad en la educación*. Idem.
- JUNG. *Los tipos psicológicos*. Editorial Suramericana.
- AD. FERRIERE. *La ley biogenética y la escuela*. Revista de Pedagogía.
- JOHN DEWEY. *El niño y el programa escolar*. Idem.
- CL. GUILLEM DE REZZANO. *Los centros de interés en la escuela*. Idem.
- AUDEMARS Y LAFENDEL. *La Casa de los niños*. (Maison des Petits). Espasa Calpe.
- PEDRO CHICO. *Decoración escolar*. Revista de Pedagogía.
- MODESTO BARGALLO. *El Gabinete de física en la escuela primaria I y II*. Ed. de l'autor.
- CHANTICLAIRE. *Comment réaliser 250 Expériences de Physique et de Chimie a peu de frais*. Nathan, París.
- PAU VILA. *Geografía física* (edició de luxe). Seix Barral.
- L. M.^a DURAN. *Articles a La Nostra Terra*.
- IDEM. *Enseñando Geografía*.

GASTON MIALARET: HOMBRE Y PEDAGOGO

por BARTOLOME ROTGER AMENGUAL,
Jefe de la Inspección
Técnica de E. G. B. de Baleares.

Conocí a Gaston Mialaret en un congreso internacional de la Inspección en el Pazo de Mariñán. Quiero decir que le conocí personalmente porque, evidentemente, había tenido ocasión en la Escuela y en la Universidad de leer y reflexionar sobre su ya prolífica obra pedagógica (son más de 25 obras las que ha escrito Mialaret).

Lo que para mí —desde la perspectiva de joven estudiante— era un mito pedagógico, por medio de la convivencia personal, se convirtió en una auténtica amistad. Gaston Mialaret es, ante todo, un hombre; una persona sencilla y rica en matices humanos, abierto a la vida y a las personas, tremendamente liberal y comprensivo. Tal vez por eso, ha sido y es un pedagogo de talla universal; porque muy difícilmente se puede ser un auténtico educador si antes no se es persona, en toda la acepción de la palabra.

En este contexto personal y profesional —ya que es muy difícil en Mialaret separar ambos aspectos—, lo que más llama la atención es la capacidad de renovación de este hombre. Nunca ha fijado su mente en asertos o dogmas pedagógicos inamovibles, siempre ha estado abierto a todos los movimientos pedagógicos mundiales y la ESCUELA NUEVA, con sus principios de enseñanza activa, sigue teniendo en Mialaret un defensor y un “apóstol” de primer orden; una escuela siempre NUEVA, siempre abierta a todos los ensayos didácticos. El viejo principio de la ACTIVIDAD sigue siendo válido hoy y, lejos de agotarse en la praxis educativa, constituye un reto personalmente incitante y nunca alcanzado del todo.

Aún siendo difícil la síntesis bio-bibliográfica de una personalidad tan vasta y tan rica, podríamos intentar establecer unas características que, de alguna manera definen la obra de Mialaret. He aquí algunas de ellas:

1.—Su formación matemática. No se olvide que Gaston, nacido en París en 1918, estudia Matemática en CAHORS y la enseña en el Liceo de ALBI. Esta formación matemática le dará una precisión y un rigor científico que se notará en toda su obra pedagógica: “La enseñanza de las matemáticas”, “Estudio sobre la selección y la formación de profesores de matemáticas”, “El educador y el método de los tests”, “Estadística para uso de educadores”, etc.

2.—Su encuentro con la pedagogía. En la famosa Escuela Normal Superior de SAINT-CLOUD, donde consigue el Certificado de Aptitud para la Inspección y la Dirección de Normales. Desde entonces, la pedagogía será su norte y guía, llegando a dirigir el movimiento mundial de la Escuela Nueva y convirtiendo la Universidad de CAEN —donde actualmente imparte sus enseñanzas— en un centro experimental universalmente conocido.

3.—Su formación psicológica. La época de París, en contacto con los grandes psicólogos del momento, marca toda su trayectoria posterior. Para mí existe una persona clave en esa influencia: HENRI WALLON. Efectivamente puede decirse que Wallon deja dos grandes discípulos, continuadores de su obra: RENE ZAZZO en psicología y GASTON MIALARET en la vertiente pedagógica.

4.—Investigación experimental y escuela nueva. En este caso, RAYMOND BUYSE y HOTYAT, son sus maestros más importantes. Su preocupación por la investigación es permanente y no cesa hasta crear el laboratorio de psico-pedagogía en el I.C.E. de la Universidad de CAEN. Por otra parte, al morir Wallon, asume de una forma indiscutible el liderazgo de la Escuela Nueva.

A todo ello habría que añadir su importante actividad internacional —ha dictado conferencias en más de 30 universidades de todo el mundo— ha presidido Congresos Internacionales, ha sido condecorado por varios países...— su importante obra pedagógica traducida a todos los idiomas; su colaboración en diccionarios y revistas, etc.

En definitiva: todo un hombre y todo un pedagogo.

LOS METODOS ACTIVOS

Conferencia pronunciada por GASTON MIALARET
en el Estudio General Luliano de Palma de Mallorca dentro del ciclo "Aula 80",
organizado por el citado Estudio General con el patrocinio del Ministerio de Cultura,
día 28 de noviembre de 1980.



Hay, en pedagogía, expresiones afortunadas aun cuando su ambivalencia sea tan grande como su fortuna. Las discusiones abundan, las opiniones se contrastan, la pasión se introduce en el debate y no siempre se sabe muy bien de qué se discute porque no se ha tenido antes la precaución de definir los términos y las realidades sobre las que se discute. Se les da a las palabras significados diferentes, las realidades pedagógicas a las que uno se refiere se desarrollan en contextos diferentes y, por tanto, se interpretan de distinta manera. Y así se discute, se argumenta sin fin, pero el debate no progresa. Estas reflexiones generales se aplican perfectamente a lo que el mundo pedagógico (es decir, el de los teóricos de la educación, el de los educadores que practican la pedagogía, el de los administradores, el de los padres), a lo que el mundo pedagógico, decía, llama "los métodos activos". La mayoría de las veces, cuando se habla de métodos activos se sobreentienden o se mezclan problemas de práctica pedagógica, de teoría, cuando no de filosofía, una caricatura de la actividad, una crítica de la enseñanza moderna, una panacea pedagógica que trae una solución milagrosa a todos los problemas que encontramos a diario en las clases. En resumen, la expresión "métodos activos" es la clave de todos los problemas, el "sésamo ábrete" de la educación y, como la lengua de Esopo, puede ser la mejor y la peor de las cosas.

Esta tarde, con ustedes, quisiera justamente tratar de examinar a fondo lo que significa exactamente la expresión "métodos activos" a fin de clarificar el debate en lo concerniente a ellos y, por consiguiente, mejorar su práctica aclarando su teoría.

No tenemos sino poco tiempo y de antemano les ruego excusen el carácter un poco esquemático y anormal de mi ponencia. Es evidente que debería, en primer lugar, hacerles practicar los métodos activos y reflexionar luego con ustedes sobre su actividad. Debería, si fuesen ustedes mis alumnos en la Universidad, organizarlos en pequeños grupos de trabajo y preguntarles ante todo qué es lo que ustedes mismos entienden por métodos activos. Sólo después de esto, deberíamos juntos recoger el resultado de las discusiones y reflexionar sobre su experiencia para que cada uno de ustedes aprovechara al máximo esta actividad llevada en común. En esta forma se llevaría a cabo la unidad de la teoría y de la práctica y ustedes habrían tenido una experiencia vivida de la práctica de los métodos activos.

Por desgracia, las condiciones de tiempo, de lugar, de número no nos permiten aplicar inmediatamente nuestros principios y me veo obligado a aceptar la contradicción fundamental que vamos a vivir juntos durante una hora: hacer un curso magistral sobre los métodos activos. Volveremos sobre este problema en la conclusión.

Antes de analizar de una manera positiva el concepto de "métodos activos", quisiera rápida y brevemente empezar por dos aspectos negativos: decir, por una parte, lo que no son y, por otra parte, decir los aspectos que no voy a tratar.

Es, en general, la palabra "activo" la que a menudo se entiende en un mal sentido del término, es decir, en el sentido de movimiento, de desplazamiento, en una palabra, de trajín. Es confundir "actividad" y "activismo"; "acto" que supone una coherencia en la que está implicada toda la personalidad y "movimiento o gesto" que sólo expresa la parte más superficial de nuestra personalidad. A fin de cuentas, se pueden practicar métodos muy activos en una clase en apariencia inmóvil así como no practicar auténticos métodos activos en una clase donde todo el mundo habla y se mueve sin razón. Es la oposición entre una *actividad deliberada* que responde a una motivación profunda o a preguntas que se hace el sujeto y la *actividad superficial*, espontánea, que no tiene finalidad sino en el instante presente y que no implica una movilización total de la personalidad. Para nosotros, el problema será, pues, definir y analizar con precisión esta noción de actividad y ver cuáles son sus diferentes niveles.

Quiero también precisar que me limitaré al nivel teórico y que no estudiaré en el plano concreto, la práctica de los métodos activos aunque a veces deba hacer alusión a las técnicas utilizadas. Es pues a un análisis teórico, científico del concepto de métodos activos a lo que les invito ahora.

Debemos, en primer lugar, analizar la *noción de actividad*. Desde la reacción refleja más elemental que no pone en juego sino partes muy limitadas del sistema nervioso hasta el acto en el cual está implicada la totalidad de la personalidad hay toda una gama de conductas cuyas leyes de funcionamiento y de evolución debemos conocer. Si, con H. Wallon, añadimos que "no es la materialidad de un gesto (es decir, su aspecto exterior) lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el momento en que se manifiesta (o sea su significación superficial profunda)", podemos ver inmediatamente que estamos en presencia de un problema con varias variables:

—El componente motor que depende de la evolución psico-motora del niño, de su edad, de su experiencia pasada.

—El componente psicológico, o sea el significado que consciente o inconscientemente le da el niño (a la noción de actividad)

—El componente social, o sea la significación que le da el adulto a la conducta del niño.

—El medio en el cual se desarrolla la actividad del niño, medio que, como vamos a ver, establece relaciones muy complejas con el sujeto.

Así, el problema es particularmente complicado.

La primera idea que nos va a guiar en el análisis de este problema es la que insiste en las relaciones que existen entre la evolución del niño y su medio ambiente.

Contrario al parecer de una psicología espiritualista, H. Wallon afirma: "Todo el edificio de nuestra vida mental se construye en diferentes niveles por la adaptación de nuestra actividad al objeto y lo que dirige la adaptación son los efectos de la actividad sobre sí misma". Este texto que define el dinamismo interno del desarrollo dialéctico del psiquismo humano posee una gran importancia para el educador; le indica de forma imperativa que debe esperar todo de la actividad del sujeto.

Y lo que hay que comprender bien es que el niño es un ser en vías de realización, que su evolución biológica no está terminada al nacer y que entre él y el medio ambiente se van a establecer sistemas sucesivos de relaciones dialécticas. En cada etapa de su desarrollo adquiere la capacidad de establecer nuevas relaciones con el medio ambiente; éste, a su vez, le envía nuevos estímulos que van a permitirle nuevos progresos y así sucesivamente se constituyen conjuntamente las estructuras psíquicas sucesivas y relaciones cada vez más ricas y más extensas con el medio exterior. El desarrollo de la actividad del niño no puede pues ser examinado ni únicamente desde el ángulo del sujeto ni sólo desde el ángulo de los estímulos externos, sino desde el de las relaciones entre el sujeto y su medio.

Tratemos de ilustrar esta visión un poco abstracta mediante algunos ejemplos psico-pedagógicos.

Primer ejemplo: *la evolución de la aprehensión*. A consecuencia de la mielinización progresiva del sistema nervioso la mano puede coger y explorar los objetos del medio circundante. Pero estos objetos se convierten, a su vez, en fuentes de estímulos sensoriales y, por lo tanto, de enriquecimiento interior. El desarrollo de la aprehensión (aspecto motor) en un medio donde se encuentran tanto los objetos naturales como los fabricados por el hombre (papel de lo social) se convierte así en uno de los elementos de la construcción de lo real (noción del objeto, noción de forma, de estado de la materia...) así como uno de los elementos de la integración social puesto que los objetos que serán los objetos familiares son de hecho aquellos que nos proporcionan la naturaleza y, más a menudo, la sociedad. Motricidad, aspectos agradables o desagradables, construcción de la inteligencia, integración social están íntimamente ligados a condición que el acto pueda ejercerse, es decir, que el niño pueda utilizar sus nuevas capacidades motoras en un medio que presente cierta variedad de objetos. El papel del educador, pues, es doble: por una parte, dar ocasión a que la actividad del niño tenga lugar. Por otra organizar el medio de modo que proporcione a esta actividad un gran número de estímulos, fuentes de nuevos progresos. El respeto a la libertad de movimiento del niño (en la medida en que se evita todo peligro) y la organización de ambientes sucesivos y diferentes en función de la evolución del niño, constituyen los dos aspectos de una de las reglas fundamentales de la acción educativa. Esto se aplica no sólo al nivel de la educación preescolar, cuando el niño no domina todavía su motricidad manual, sino también a nivel de Educación General Básica, donde la manipulación de objetos es indispensable para que el niño pueda observarlos, descubrir su estructura, describirla, estudiar su funcionamiento y el discurso del maestro no tiene ninguna eficacia si el niño no ha actuado. La manipulación debe preceder al lenguaje y luego acompañarlo, antes de apartarse de él. Un niño que no actúa, que no manipula no puede establecer relaciones correctas entre el lenguaje y la acción; el lenguaje se limita a ser un sistema más o menos formal sin relación directa con la realidad. De ahí el peligro de un "saber" artificial, separado de la vida real, de la experiencia del niño.

Segundo ejemplo: *la formación social y cívica*. He elegido un segundo ejemplo bastante alejado del primero para mostrar que podemos encontrar los mismos principios en un campo que no depende de la noción de actividad en el sentido motor del término. Cómo ayudar a un niño a convertirse en ciudadano consciente y responsable que conozca sus derechos y deberes. Sabemos que la enseñanza verbal es insuficiente y los conceptos (o en este caso las nociones) a que se refiere el maestro no tienen ningún sentido preciso para el niño: democracia, elección, mayoría... En cambio, si el medio escolar se

eligen según reglas democráticas, si un consejo de alumnos tiene respecto al maestro el mismo papel que un consejo municipal en relación con el alcalde, etc... entonces los niños practican un tipo de vida social que constituirá para cada uno de ellos una experiencia vivida en torno a la que se podrán articular después las nociones relativas a la vida social y política del futuro ciudadano.

Es evidente que esto no es posible con niños muy pequeños por no haber éstos establecido aún con el medio las relaciones humanas que sirven de base a una organización democrática de la vida de la clase. Lo que no quiere decir que el papel del educador no sea, en este nivel, el de prepararlos por medio de formas simples a práctica de la autogestión. Pero, como decíamos antes, en cada etapa de la vida, sujeto y medio circundante (ambos cambian a la vez) desarrollan nuevos tipos de relaciones; aquí, el medio familiar, limitado en cuanto a la cantidad, se extiende al medio de la clase antes de alcanzar el nivel de la comunidad y luego el de la Nación y el de la Humanidad.

El papel del educador es, pues, el de organizar el medio social que constituye la clase para permitir a cada uno ejercer en ella sucesivamente las diferentes funciones que requiere la vida de un grupo.

Tal visión de las cosas conduce, como fácilmente se comprenderá, a reconsiderar el esquema tradicional de la clase donde el maestro es todopoderoso, fuente única del saber y único responsable del destino de todos sus alumnos.

Tercer ejemplo: el ejemplo anterior introduce otra noción fundamental: la de la auto-socio-construcción del saber. Esta noción de la auto-socio-construcción del saber resume uno de los aspectos importantes de los métodos activos en la perspectiva de la educación nueva. Cada uno de los términos debe ser examinado a fin de darle a la expresión su más rico significado.

Primero *el saber*. Si el fin último de la educación es el de conducir al saber en su sentido más amplio y más noble, hoy sabemos perfectamente que es a partir del "saber infantil" como poco a poco se va edificando el saber adulto.

Si quisiéramos analizar en detalle este proceso deberíamos acudir a los hermosos trabajos de Gaston Bachelard quien mostró muy bien como, en el plano epistemológico, cada progreso científico consiste en sustituir un saber más o menos preciso, más o menos exacto, por otro un poco más preciso, un poco más exacto. Son esas "rectificaciones" sucesivas las que observamos en la evolución del pensamiento del niño como lo han mostrado todos los grandes psicólogos de nuestra época, Piaget y Wallon en particular. El niño tiene, y debe tener, una experiencia personal; se ha constituido un saber personal, más o menos coherente, más o menos lógico, más o menos teñido de animismo, de artificialismo: su visión de las cosas no es aún muy estable al iniciar la escuela ele-

mental y sólo cuando se hayan constituido los "invariantes" del pensamiento (ver los trabajos de Piaget sobre este tema) podrá acceder al plano del pensamiento adulto. Esta es la realidad que debe conocer el educador para convencerse de que el saber no se transmite de un sujeto a otro, de un maestro a sus alumnos, como se trasvasa vino de un tonel a botellas vacías.

Cada etapa del saber infantil cuyo proceso general, repito, está orientado hacia el saber de la sociedad, responde a las posibilidades psicológicas de los alumnos, por consiguiente a su edad, como responde a su experiencia pasada y presente, a sus intereses, a su motivación. La adquisición del saber no resulta de una yuxtaposición de numerosos trozos de saber exacto, sino de un proceso constante de reestructuración, de puesta en orden, de clasificación del conjunto de saberes ya adquiridos.

Así es como progresivamente se extiende, se enriquece, se precisa el saber infantil aumentando al mismo tiempo su grado de exactitud y de conformidad con la realidad. Es lo que llamamos la construcción del saber.

La *autoconstrucción del saber* trae consigo el aspecto necesariamente personal en este proceso. Y es ésta una de las diferencias fundamentales entre lo que se puede llamar métodos tradicionales y métodos nuevos. En efecto, en el proceso tradicional el maestro posee el saber y lo transmite a sus alumnos. Los buenos alumnos son aquellos capaces rápidamente de repetir y asimilar ese "saber" escolar. Pero sabemos también cuál es, en todos los países y a todos los niveles, la tasa de fracasos escolares. Sabemos también lo numerosas que son las críticas dirigidas a la escuela: saber artificial separado de la vida, saber que no prepara al niño para su vida de adulto, etc...

En nuestra concepción de la Educación Nueva, el niño es él mismo artesano de su propia formación, es el elemento motor, la pieza clave. El problema pedagógico fundamental está en hacer del niño el colaborador más directo y más implicado en su propia formación; es el de liberar y utilizar todas sus fuerzas y riquezas en potencia para que se movilicen y participen en este amplio proceso de construcción del saber tal como lo hemos descrito anteriormente. Y para esto, habrá que partir de la experiencia real, de la experiencia vivida por el niño, de la experiencia de la vida en el medio ambiente: la escuela debe abrir ampliamente sus puertas a la vida real y responder a los deseos del gran educador belga O. Decroly: una escuela "por la vida y para la vida". El educador debe saber encontrar en todas las situaciones reales de la vida del niño ocasiones que permitan a éste reflexionar, adquirir conocimientos, perfeccionar sus métodos de pensamiento y de análisis de la realidad. Nadie puede hacerlo en su lugar. Como lo ha dicho también Fenelon: "lo que hace el maestro es nada, lo que hace el alumno es todo". El trabajo del maestro, trabajo que existe en otro plano, no debe, no puede substituir al del alumno. Sólo el alumno puede adquirir, asimilar, reestructurar sus conoci-

tos y construir su saber gracias a una actividad personal: es lo que llamamos la auto-construcción del saber.

La auto-socio-construcción del saber. Aquí no se trata de una oposición entre dos concepciones de la educación, como era el caso anteriormente, sino de dos matices, de dos corrientes —que por cierto, no se oponen— de la educación nueva: es el papel que juega el grupo-clase en la construcción de ese saber. Demasiado a menudo, se ha considerado la clase como una yuxtaposición de alumnos sometidos a las reglas de la competitividad y de la rivalidad. También en este caso los psicólogos han mostrado que el pensamiento y la personalidad del niño se construyen en relación al otro, al prójimo; en algunos casos con él, en otros en oposición a él, pero siempre en relación con el otro, los otros. El grupo juega —puede y debe jugar— un papel de ayuda, de catalizador en la construcción del saber; es uno de los elementos de referencia para la joven personalidad en desarrollo. En primer lugar, el grupo va a permitir un intercambio de experiencias, experiencias éstas que se encuentran generalmente al mismo nivel psicológico para todos los elementos del grupo; este intercambio y las discusiones a que da lugar constituyen un sistema de referencia y de comparación para el niño; será un elemento de mejor comprensión en la medida en que la confrontación de ideas, de explicaciones, de interpretaciones del mismo nivel psicológico constituyen elementos esenciales de la construcción del saber. Piaget ha dejado en claro que a menudo el niño comprende mejor las explicaciones dadas por un compañero de la misma edad (y las acepta más fácilmente) que las explicaciones del adulto, dadas éstas sin duda de una manera rigurosa y lógica para nosotros pero tal vez no para el niño. A veces el choque de las dos personalidades es tal que o bien el niño aprende sin comprender bien (y en este caso no se puede hablar realmente de educación) o bien rehusa la explicación adulta y es considerado como un mal alumno.

El grupo juega pues un papel catalizador importante en la construcción del saber al permitir al sujeto el poner a prueba sus propias explicaciones, el enriquecerlas al contacto de la experiencia de sus discípulos. Este efecto de espejo, hecho de colaboración y de oposición, permite a cada miembro del grupo una toma de conciencia más aguda, más precisa del estado de su saber. Este es, para nosotros, el aspecto socio-constructor del saber.

Es evidente que el proceso social de auto-socio-construcción del saber supone una organización pedagógica particular de la clase de manera que permita el trabajo individual y personalizado a la vez que el trabajo y los intercambios de grupo. Como ha dicho un autor: "La clase ya no será un oratorio sino un laboratorio donde cada uno trabajará para sí y para el grupo, donde cada cual aportará sus riquezas personales utilizando y aprovechando al mismo tiempo las riquezas de los demás y del grupo. Una red de comunicaciones y de ayuda recíproca se establecerá entre todos los miembros de la clase y la

solidaridad y la cooperación reemplazarán la competitividad y la rivalidad”.

Este primer análisis y los tres ejemplos que hemos escogido para ilustrar nuestra primera idea fundamental, a saber, que el desarrollo del niño se hace en relación dialéctica con el medio, prueban que los métodos activos no se reducen a crear una agitación incontrolada en la clase y que tampoco pueden reducirse a aplicar algunas técnicas o procedimientos pedagógicos. Se trata de la actitud nueva de los educadores que saben inspirarse en el Espíritu y no contentarse con la Letra. No hay un modelo que aplicar o que respetar. En cada situación el maestro deberá orientar su acción de tal manera que sean respetados los principios fundamentales que hemos destacado someramente.

Quisiéramos también que de estos análisis se desprendiera una consecuencia fundamental: la de las relaciones de la escuela y la vida. Esto exigiría otra conferencia pero, en dos palabras, digamos que el educador y los alumnos deben extraer de la vida real las motivaciones de su actividad, encontrar en la vida ejemplos que ilustren lo que aprenden y comprenden, usar la vida para aplicar los resultados de sus reflexiones y verificar la exactitud de sus previsiones. En cada etapa del proceso educativo, antes, durante y después, la vida ha de estar presente en la escuela. No puede prepararse a los niños para la vida sino haciéndoles vivir en el mundo en que están llamados a ser adultos conscientes y responsables, autónomos y capaces de asumir su vida personal en el seno de la comunidad.

Vamos ahora a examinar la noción de actividad en otra perspectiva: la del nivel de actividad en relación con el objeto y la situación. En la cita que he hecho anteriormente Wallon decía: “Nuestra vida mental se construye por la adaptación de nuestra actividad al objeto y lo que dirige la adaptación son los efectos de la actividad sobre sí misma”. Vamos a ver, por medio de un ejemplo, cuáles son los tipos de actividad del niño en función del nivel psicológico. Consideremos la actividad del niño en presencia de un objeto familiar, un cuchillo, por ejemplo.

Según las edades, este objeto va a provocar tipos de conductas muy diferentes unas de otras y que van a responder a leyes de integración del psiquismo.

Para el niño pequeño (que está en la etapa avanzada de la aprehensión de los objetos) el cuchillo origina un comportamiento muy activo de aprehensión; aprender a coger un cuchillo es un ejercicio capaz de movilizar la atención y la psicomotricidad del niño; en este nivel el comportamiento de utilización del cuchillo es inexistente. Un poco más tarde, esta *actividad de aprehensión* (que se tomará actividad de aprehensión correcta al distinguir el mango de la hoja) llevará a una *actividad de utilización*. Se constata que la nueva actividad de utilización provoca al mismo tiempo un perfeccionamiento de la anterior actividad de aprehensión. A este nivel la actividad auténtica consiste entonces en aprender a usar correctamente el

cuchillo. Pero esta actividad de utilización se transformará pronto en actividad corriente si no desembocara en una observación del cuchillo, de sus diferentes partes y de su modo de funcionamiento. Esta actividad de *observación, de interrogación y de experimentación* es la que va a dar origen a numerosas preguntas en la mente del niño y la que lo va a llevar a buscar las respuestas a los problemas que se plantea. En este momento, la actividad auténticamente educativa será la que conduzca al niño, aun en un caso tan simple como éste, a comprender como funciona un cuchillo y cuáles son las razones de tal o cual disposición “anatómica” del objeto. Tampoco estos descubrimientos tienen lugar sin repercusiones sobre la actividad de utilización. Una integración coherente de las etapas sucesivas de estas conductas da al niño a la vez la continuidad necesaria y la eficacia indispensable para una adaptación armoniosa al mundo de los objetos. Vemos, por lo demás, que esta actividad de observación, de interrogación y de experimentación se sitúa a niveles muy diferentes desde la observación cándida del niño de 6-7 años que distingue las dos aristas distintas de la hoja del cuchillo hasta el ingeniero que conoce todas las propiedades físicas y químicas de las hojas metálicas utilizables en la fabricación de los cuchillos.

La actividad de interrogación, cuando está bien dirigida, puede desembocar en una *actividad cultural* (por lo menos en los niveles elementales) cuando se induce al niño a hacer comparaciones, en el espacio y en el tiempo, de formas y tipos de cuchillos. Abordamos aquí los aspectos históricos, etnológicos y el niño puede hacerse preguntas sobre las razones por las que los hombres han llegado a inventar los instrumentos análogos.

Según los niveles de evolución psicológica entonces, una actividad en torno al cuchillo toma formas muy diferentes y en un nivel dado, sólo será considerada actividad real si conduce al niño a superarse y si provoca en él un conjunto de procesos psicológicos susceptibles de modificar la estructura mental, el conjunto de sus informaciones y sus disposiciones generales para acceder a un nivel más elevado de sus procesos de adaptación al mundo.

El segundo factor que permite determinar la significación profunda de la actividad es el objeto mismo de esta actividad.

Estamos dando ahora a la palabra objeto un significado muy amplio puesto que incluimos tanto el objeto en el sentido concreto del término como el conjunto de procesos psicológicos que pueden ser objeto de una reflexión activa y como situaciones sociales que serán a la vez soporte y resultado de la actividad.

En este caso tampoco hay un objeto dado que por sí mismo constituya el estimulador inevitable de la actividad. Para esto ha de nacer una resonancia entre el sujeto (el niño) y el objeto de la actividad.

La cita de Wallon que antes recordamos muestra que las relaciones del niño con su medio no están definidas de una vez por todas; una actividad real no puede nacer

más que en el caso en que el objeto de esta actividad corresponda al nivel de reacción del niño. Los psicólogos han hablado de necesidad, de interés por parte del niño. Y Claparède ("Educación funcional") ha precisado nuestras ideas en este campo al decir: "La palabra interés expresa una relación de conveniencia entre el sujeto y el objeto que le importa en un momento dado". El interés no es, pues, evidentemente, una cualidad de las cosas. Estas no se hacen interesantes sino en la medida en que responden a una necesidad, en la medida en que son capaces de determinar la conducta en el sentido que le importa al sujeto. Todo sucede como si las relaciones que importan al sujeto en un momento dado estuvieran dinamizadas. El interés no es un agente misterioso. Llamamos "interés" a lo que causa la *activación* de ciertas reacciones. Esta causa no es solamente la necesidad; tampoco es el objeto solo: *es el objeto en su relación con la necesidad*.

La práctica de los métodos activos supone entonces que el educador haya encontrado, para poner en marcha la actividad del alumno, el punto de articulación entre las posibilidades y las solicitudes del medio, entre las necesidades interiores y los objetos de satisfacción. Así, no hay recetas infalibles y ya preparadas para la práctica de los métodos activos y el educador debe él mismo permanecer muy activo si quiere crear en su clase tal práctica.

Pero debemos precisar aquí, antes de terminar, una diferencia muy importante entre "métodos concretos" y "métodos activos". Nuevamente será un ejemplo el que nos permita hacer una presentación más fácil y el que nos lleve a destruir la ilusión según la cual la sola presencia de material concreto en una clase bastará para dejar pensar que se practican métodos activos en ella:

Tomemos como ejemplo el de la observación de una flor.

El maestro tiene en su mano una margarita. Primera actitud posible: puede decir a los niños: "Tenéis una margarita, vais a mirarla muy bien y vais a intentar explicarme como es una margarita. Cuidado, hay una trampa".

Yo digo que este maestro insta a la observación, provoca la observación en el amplio sentido de la palabra "provocar". Ha indicado que hay un problema levemente molesto y propone a sus alumnos que lo resuelvan por sus propios medios. En suma les propone una pequeña aventura intelectual.

Otra actitud posible: el maestro con la margarita en la mano, dice: "Vais a arrancar una de estas pequeñas cosas amarillas que veis en el centro. Cuidado, arrancadla bien, sin romperla (los alumnos la arrancan).

¿Qué veis? Uno o dos chicos tal vez dirán: es un pequeño tubo.

"Ah, sí, efectivamente". "Abridlo". Lo abren. Y el maestro hará algunas preguntas e indicará que hay estambres en el exterior del pequeño tubo y un pistilo. Y así sucesivamente. En resumen guiando muy de cerca a sus

alumnos, llegará a la conclusión: "la margarita no es una flor, sino un conjunto de flores".

En el primer caso, el maestro ha puesto en marcha la observación de sus alumnos. En el segundo ha hecho una enseñanza concreta.

Se trata efectivamente de una verdadera aventura intelectual: lanzarse a descubrir lo desconocido. Se ha hecho una pregunta y se está motivando para ir en busca de la respuesta. Este es el sentido en que Claparède ha dicho: "Una lección debe ser una respuesta", una respuesta a una preocupación del alumno. Sólo con esta condición la lección manifiesta toda su fecundidad. Un material, un objeto no es por sí mismo y automáticamente fuente de actividad. Sólo pueden serlo si el educador sabe utilizarlos de cierta manera. Esto se ve muy bien en las técnicas audiovisuales que pueden ser lo mejor y lo peor según la perspectiva pedagógica en que se integran. Y lo mismo pasa con muchas de las actividades escolares. Un problema de aritmética, a pesar de su aspecto concreto, puede ser lo más estéril si plantea una situación completamente ajena al alumno y ser el punto de partida de una actividad mental intensa si permite encontrar la solución de algo que preocupa al niño.

Lo esencial para el educador es, pues, encontrar la fuerza capaz de desencadenar la actividad real del niño, cosa que no es posible si no se tienen en cuenta los intereses profundos del niño, siempre que se considere al alumno como un niño y no como un pequeño adulto siempre que se conozcan las leyes esenciales de su psicología.

CONCLUSION

Ya es tiempo de concluir esta ponencia magistral que, como veis, está en completa contradicción con los principios que he intentado presentaros. Ciertamente es que la práctica de los métodos activos supone condiciones de realización que nuestra institución escolar no cumple siempre. Pero también he insistido en los diferentes niveles de la actividad en función de la edad y de la evolución psicológica. Ciertamente es que con adultos cultos como los que me hacen el honor de escucharme hoy, la motricidad puede estar completamente separada de la acción y nuestras actividades mentales pueden desarrollarse en la más completa inmovilidad exterior. Esta ha sido, en realidad, mi ambición: hacerles reflexionar y no darles recetas, llevarles a que se hagan preguntas sin darles siempre una solución, abrirles horizontes para motivar sus actividades educativas de mañana. He querido considerarles como educadores responsables, capaces de innovación y de investigación, de creatividad. Es la apuesta que he hecho. Vosotros diréis si la he ganado.

PERE IGNACI: ESFORÇ PER UNA ARTESANIA AUTÒCTONA

A Melcion Rosselló, sincerament

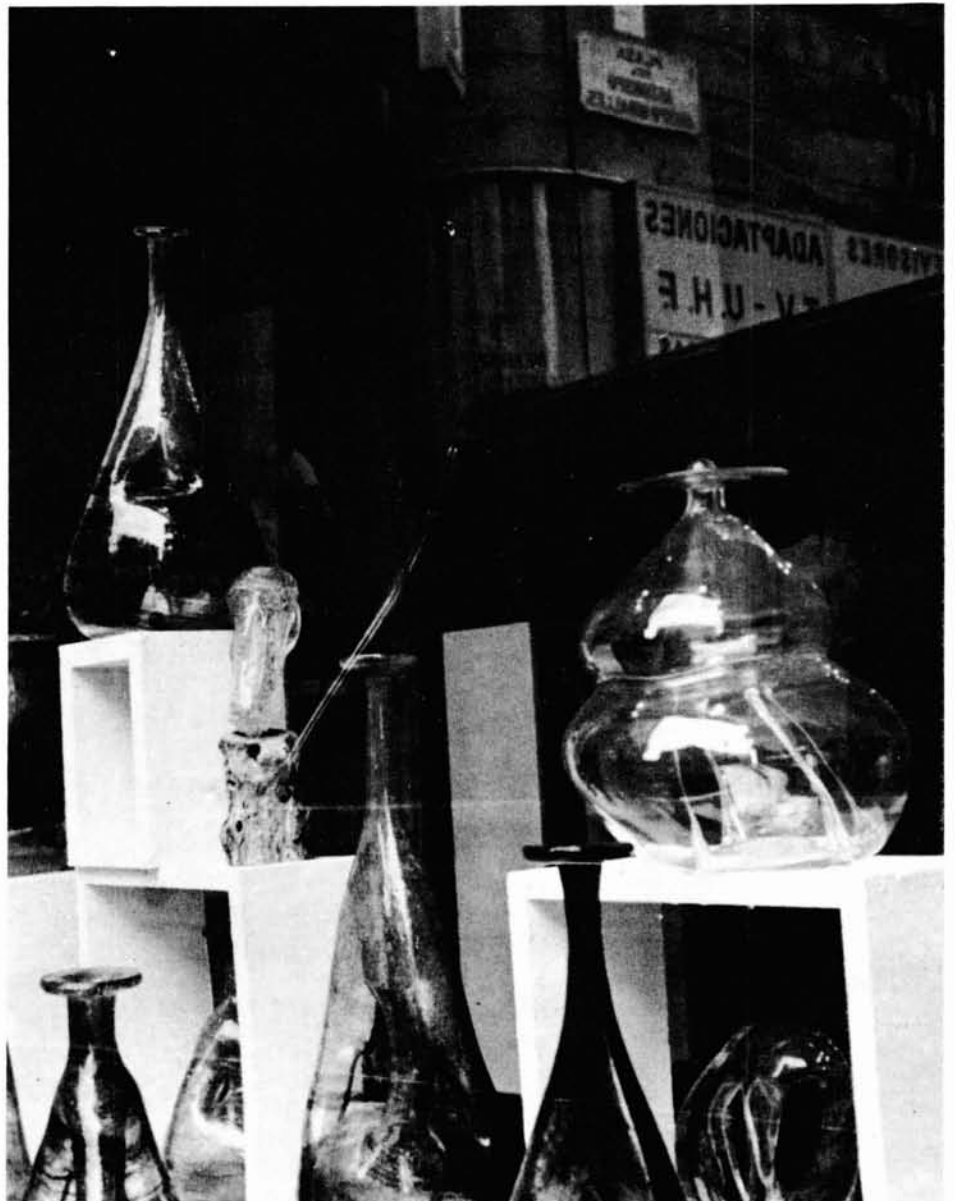
per GUILLEM CABRER

Es lamentable veure com els oficis es perden. I aquesta pèrdua és irreparable ja que l'ofici és el fruit de la unió de l'home amb el seu entorn. Ofici és l'habilitat que un té per transformar la matèria prima, d'una forma personal i casolana, en objectes pel nostre servei, pel nostre delit o pel nostre entreteniment. • Mallorca n'era, com tots els països culturalitzats, una portadora d'aquests quefers i els seus oficials (homes que dominen un ofici), eren tan reconeguts que els seus exemplars tenien gran acceptació en mercats catalans, foresters i estrangers. Però la societat de consum necessita més i més barator, per tant la màquina supleix als braços, la monotonia a la qualitat i la fredor de la tècnica a l'alè dels artesans. Per altra banda hi ha un intent de refer i protegir aquesta destreça que caracteritzà al nostre poble, i a poc a poc sabem notícies de qualche forn on couen peces de fang, de manyans que de bell nou forcegen el ferro, d'ebenistes que filigranegen en marqueteria, de telers que retroben qualitats perdudes, de vidriers que cerquen noves formes i nous colors. • Precissament a la Plaça de Sa Quartera de Ciutat, En Pere Ignaci hi ha obert botiga on ven l'artesanía que ell mateix produeix en un precari taller que té a S'Hostalot. Visitam la botiga i la trobam plena d'objectes de formes capritxoses, formes que surten de la seva ment i es realitzen mitjançant una llarga tasca d'elaboració. Pesada elaboració degut a les altes temperatures que suposa el contacte amb el forn de vidre. • Es lamentable que aquests esforços per-

sonals per continuar, en una nova artesanía, l'herència rebuda de pretèrites generacions no siguin protegits seriosament per institucions docents responsables. • Però la feina artística, ens diu Pere Ignaci, també té les seves compensacions i tota avantatge s'ha de pagar. Veure el domini personal sobre la matèria al transformar-la és un goig

inexplicable, una creació, que es veu ratificat a l'esser compartit pels altres. I sens dubte que aquestes artesanies, deixades de la mà de Déu, no tan sols ajudarien a les nostres arts i oficis subsanant la nostra economia, sinó que també està demostrat que les ocupacions manuals donen una bona satisfacció que es tradueix en equilibri síquic.

FOTOGRAFIA PERE BRU



“SEXO Y CULTURA: UN ESTUDIO SOBRE LA CONSTITUCION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO”

2

por HERMINIO DOMINGO PALOMARES

PROF. ADJUNTO INTERINO DE PSICOLOGIA
ESCUELA UNIV. DEL PROF. DE E. G. B.
PALMA DE MALLORCA

SEGUNDA PARTE: ANALISIS CUALITATIVO

COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS

El hecho de que dos grupos diferentes coincidan en sostener un mismo grado de sexismo en sus juicios, e inclusive una misma dirección, no prejuzga que dichos juicios sean idénticos, es decir, que compongan la misma imagen respecto del hombre o de la mujer. Es por lo que se hace necesario completar este trabajo con un análisis cualitativo, entiéndase, del contenido de los juicios.

Para determinar qué rasgos integran cada estereotipo, he utilizado un criterio estadístico, el mismo que utilizaron Newcomb (en “Social Psychology”, New York, 1950) y Rocheblave (en la obra ya citada). Este procedimiento me pareció adecuado y riguroso. Según el cual se consideran como pertenecientes a un estereotipo aquellos rasgos atribuidos a un sexo por más del 50% de los sujetos. Este procedimiento ha sido aplicado a cada grupo de clase y sexo. grupo de clase, grupo de sexo, y por último a la muestra general. De este modo, obtenido los estereotipos en cada uno de los cuatro grupos de base (hombres-baja; mujeres-baja, hombres-media, mujeres-media), en los dos grupos de clase (hombres y mujeres de c. baja, hombres y mujeres de c. media), en los dos grupos formados por el sexo (hombres de ambas clases, mujeres de

ambas clases) y la muestra correspondiente a la población total, es posible establecer las discrepancias y acuerdos existentes entre todos ellos. En los cuadros del 5 al 13, ambos inclusive, aparecen los rasgos que en cada caso integran el estereotipo, ordenados de más a menos según el grado de elección obtenido, el cual viene indicado por su frecuencia y porcentaje.

Siguiendo la línea iniciada en el apartado anterior, podemos concretar la hipótesis general del modo siguiente: En el contenido y riqueza de los estereotipos aparecen diferencias entre los distintos grupos que deben explicarse en función de la pertenencia a la clase social y al grupo de sexo.

En la verificación de esta subhipótesis procedemos por partes.

RIQUEZA DE LOS ESTEREOTIPOS

Su nivel viene dado por el número total de rasgos que integran cada estereotipo.

Lo primero que aparece es la gran dispersión general de los juicios. A pesar de el elevado número de rasgos considerados como masculinos y femeninos (destacada tendencia sexista, que observamos en el apartado anterior) el estereotipo más rico solo se compone de 18 rasgos (ver cuadro 14). Esta dispersión aparece aún más evidente al considerar el relativo bajo

porcentaje que obtienen los rasgos en los que mayor acuerdo inter e intra-grupal se da, pues en el mejor de los casos (el rasgo dulce en el estereotipo femenino proveniente del grupo de hombres clase-baja, y el rasgo autoritario en el estereotipo masculino proveniente del grupo de mujeres de clase baja) solo se llega a un 71% de acuerdo. En principio, este dato debe ser interpretado como índice de un alto grado de heterogeneidad en las opiniones y por lo tanto falta de rigidez en las mismas, lo que indudablemente desde una posición moral y psicológica puede ser valorado como positivo. Aunue esta característica aparezca en la misma forma de cada grupo. Los datos del cuadro 15 dejan ver con claridad que existen diferencias en la riqueza que cada grupo consigue en sendos estereotipos. Respecto a la clase social, es la baja quien otorga a cada estereotipo un número mayor de rasgos, y respecto al sexo, esto mismo ocurre con el grupo de hombres. Esta constatación además de verificar la subhipótesis viene a confirmar, en parte, lo dicho en el apartado precedente, ya que son los grupos que más sexuan los que más posibilidades tienen de componer un estereotipo más rico. Por las mismas razones por las que estos grupos mostraron mayor rigidez en la dicotomía sexuado-neutro, manifiestan ahora menor flexibilidad de criterios y por 77

lo tanto mayor unanimidad, que se expresa por un mayor número de rasgos en cada estereotipo y más elevada frecuencia. Por lo mismo no es casualidad que los grupos ahora siguen conservando el mismo orden y distancias adoptados en los resultados finales (ver cuadros 5 al 14). Continúa siendo el grupo de hombres de clase-baja, el que ocupa el primer puesto, seguido inmediatamente del grupo de mujeres de clase baja, seguido a su vez, pero un poco más distante, del grupo de hombres de clase media y por fin bastante destacado el de mujeres de clase media.

Sin embargo, que homogeneidad de criterios y falta de flexibilidad no son la misma cosa lo prueba el hecho de que el número de rasgos que compone cada estereotipo no se corresponde literalmente con el número de juicios dados en sus respectivos géneros. Los hombres parecen estar más de acuerdo sobre la imagen de la mujer que sobre la suya propia. Esta constatación desprendida de los datos, puede ser muy reveladora. Pues, cuando aquí se habla de riqueza del estereotipo no es tanto en el sentido de las posibilidades intrínsecas cuanto en el del número de rasgos, que no es otra cosa que la expresión del índice de acuerdo existente en una población. Riqueza en este contexto viene a significar mayor delimitación del estereotipo, y siendo este de por sí una imagen reductora, homogeneizante, la riqueza de él no es otra cosa que el índice de constreñimiento. Cuanto más oprimido, despreciado, enajenado viva un grupo humano, mayor nivel de consensus consiguen los "outgroup" que vendrían a ser los opresores, en la composición del estereotipo. Pensemos en la realidad de la minoría gitana en España y el perfilado estereotipo que comparte el resto de la población sobre dicha minoría.

Es como si los varones poniéndose de acuerdo sobre cómo debe ser la mujer, delimitaran su campo, encerrarán su existencia entre estrechos márgenes, difíciles de franquear. En definitiva, la mayor riqueza traduce paradójicamente el menor margen de liber-

78 tad existencial en los individuos que

CUADRO 5 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO DE HOMBRES DE CLASE BAJA (283 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.(*)	%
autoritario	186	66
amor al riesgo	180	63
severo	170	60
dominador	169	60
valeroso	169	60
deseo de poder	164	58
combativo	164	58
amante de la lucha	162	56
desordenado	153	54
seguro de sí mismo	150	54
firme	144	51
razonador	144	51
impulsivo	143	51
decidido	143	51

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	200	71
miedoso	192	68
murmurador	191	67
delicado	191	67
afición a arreglo personal	190	67
caprichoso	188	66
hablador	187	66
débil	186	66
presumido	182	64
cuidadoso	177	63
amante de la limpieza	175	62
deseo de agradar	167	59
tierno	156	55
histérico	153	54
sensible	147	52
necesidades estéticas	147	52
necesidad de apoyo	144	51
sentimental	143	51

(*) Frecuencia.

CUADRO 6 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR MUJERES DE CLASE BAJA (283 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	202	71
desordenado	177	63
amante de la lucha	177	63
deseo de poder	177	63
severo	176	62
amor al riesgo	174	61
dominador	159	56
fanático	155	55
valeroso	154	54
colérico	150	53
agresivo	149	53
seguro de sí mismo	148	52
testarudo	143	51
exigente	142	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
amante de la limpieza	194	69
miedoso	192	68
delicado	187	66
dulce	187	66
sensible	176	62
afición arreglo personal	175	62
hablador	174	61
cuidadoso	169	60
débil	162	57
deseo de agradar	161	57
presumido	158	56
caprichoso	155	55
murmurador	151	53
necesidades estéticas	145	51
sentimental	161	51

lo soportan. En efecto, tanto feministas como no feministas, parecen estar de acuerdo, en que la mujer en nuestra sociedad goza de menos libertad que el hombre. La diferencia entre estas actitudes comunes estriba en que mientras unos critican tal situación otros la admiten y mantienen el status quo con todo tipo de argumentos, tal y como ocurre en otros campos sociológicos.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ESTEREOTIPOS

En el apartado anterior vimos que dentro de la heterogeneidad general, los juicios eran más dispersos en unos grupos que en otros. Sin embargo, la nota dominante en este momento es el consenso. Los datos no siguen la

CUADRO 7 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR HOMBRES DE CLASE MEDIA (432 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	260	60
amante de lucha	251	58
amor al riesgo	247	57
deseo de poder	245	57
desordenado	245	57
agresivo	239	55
severo	235	54
combativo	234	54
fanático	220	51
impetuoso	214	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
delicado	262	61
miedoso	205	60
afición arreglo personal	255	59
dulce	254	59
amante limpieza	248	57
caprichoso	238	55
sensible	238	55
presumido	235	54
cuidadoso	229	53
cariñoso	226	52
débil	222	51
murmurador	219	51
histérico	218	50
hablador	215	50

FOTOGRAFIA: PERE BRU



línea diferencial de la hipótesis, aunque no por ello la contradicen.

En el estereotipo masculino, todos los grupos concentran sus opiniones básicamente sobre cuatro características: mecanismos de control, autonomía, dominio-seguridad en sí mismo y agresividad. Tanto en la clase media como en la baja, en los hombres como en las mujeres, se tiene una imagen común del varón en cuyo centro el autoritarismo y dominio se sitúan. Esto es ejercido sobre el mundo circundante, por todos los medios, lo que le hace ser beligerante y competitivo con los demás. En su lucha no hay lugar para el miedo, las dudas, las concesiones ni los "pequeños detalles". Todo esto formaría parte del "sentimentalismo" y de la "sensibilidad". Hay que destacar que, a pesar de la idea muy común de la superioridad intelectual del hombre, en este caso no aparece de forma decidida en su estereotipo. Esto le da un carácter aún más primitivo. El hombre es asimilado a la imagen del que domina por medio de la fuerza física más que de la intelectual. Su autoridad se impone por la fuerza de los hechos y no de la razón. Dicha imagen queda reforzada por otros rasgos que destacan algunos grupos aisladamente: "fanático", "impulsivo", "testarudo", "colérico". Estos rasgos se corresponden perfectamente con el carácter originariamente agrario de esta sociedad, que fue apuntado con anterioridad.

En el estereotipo femenino las diferencias entre los grupos son también más numéricas que de contenido psicológico. De la mujer se desprende una imagen que equivale a la del negativo del hombre. Aparece como un ser inestable, débil, narcisista, indigente de los demás, todo lo cual le obliga a canalizar su agresividad por medio del mecanismo propio de los débiles: "la lengua". Si el autoritarismo masculino utiliza las armas de la agresión y la competición, la debilidad femenina se sirve de sus contrarios: delicadeza, dulzura, sensibilidad, etc. Al contrario que el hombre, que se desentiende de los aspectos formales, la mujer aparece preocupada por el orden y la limpieza, que canalizan su

CUADRO 8 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR MUJERES DE CLASE MEDIA (432 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	252	58
agresivo	241	56
amante de la lucha	238	55
deseo de poder	236	55
severo	235	54
amor al riesgo	234	54
desordenado	233	54
dominador	231	53
combativo	215	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	266	62
afición arreglo personal	259	60
miedoso	244	56
amante de limpieza	241	56
delicado	237	55
sensible	235	55
cuidadoso	225	52
deseo de agradar	217	50

CUADRO 9 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR HOMBRES Y MUJERES DE CLASE BAJA (566 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	388	69
severo	346	62
amor al riesgo	353	62
amante de la lucha	339	60
deseo de poder	341	60
desordenado	330	58
dominador	329	58
valeroso	323	57
combativo	298	53
seguro de sí mismo	298	53
agresivo	295	52
fanático	283	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	387	68
miedoso	384	68
delicado	378	67
amante de limpieza	369	65
hablador	361	64
afición arreglo personal	365	64
caprichoso	343	61
cuidadoso	346	61
débil	348	61
murmurador	341	60
presumido	340	60
deseo de agradar	328	58
sensible	323	57
necesidades estéticas	292	52
histérico	287	51
sentimental	286	51
tierno	290	51

CUADRO 10 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR HOMBRES Y MUJERES DE CLASE MEDIA (864 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	517	59
agresivo	490	57
amante de la lucha	489	57
deseo de poder	481	56
amor al riesgo	481	56
desordenado	478	55
severo	470	54
combativo	449	52
dominador	439	51
fanático	428	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	520	60
afición arreglo personal	514	59
delicado	499	58
miedoso	504	58
amante de limpieza	489	57
sensible	474	55
cuidadoso	454	53
caprichoso	450	52
débil	435	50

energía creadora. El hombre detenta el monopolio del poder y la lucha, la mujer el de la dependencia y el afecto. El hombre busca su afirmación en la actividad y en el dominio sobre los demás, la mujer en la pasividad, en la sumisión. Castilla del Pino destaca una dimensión en la relación erótica hombre-mujer, que me parece sugestiva a este respecto: "La actividad del varón se vuelve la forma más agresiva, por cuanto exalta la pasividad de la mujer como persona; y a la inversa la "pasividad de la mujer se convierte en el único modo de respuesta agresiva posible, con la cual expresar su desafección, precisamente en lo que respecta a la comunicación más íntima". Pág. 61 C. del Pino 1975. El reconocimiento de los demás pasa inesorablemente por estas dos direcciones, radicalmente opuestas, a cuya dialéctica es inevitable sustraerse.

Son varias las conclusiones que se extraen de estos juicios de valor::

a) Carácter alienante.

Desde una perspectiva más sociológica no cabe la menor duda de que la relación hombre-mujer es una relación de explotado-explotador, lo que aún siendo alienante para ambos, lo es en grado mayor para la mujer. Sin embargo si nos colocamos en una perspectiva estrictamente psicológica creo que es imposible determinar quien de los dos lleva la peor parte, a pesar del alto grado de neuroticismo que se atribuye a la mujer. La posición radicalmente opuesta de los dos estereotipos, hace que estos se excluyan entre sí. Si a la mujer le está vedado el espíritu de iniciativa, actividad (lo que puede constituir "lo más positivo" del estereotipo masculino) al hombre se le prohíbe ser afectuoso, sensible, "maternal". Parece que el varón esté obligado a utilizar exclusivamente un lenguaje "diacrítico" y la mujer por otro lado un lenguaje "cinestésico", en terminología de R. Spitz. Esta consideración hace que el feminismo sea algo más que un movimiento puramente reivindicativo. Consegir que las características psicológicas sean independientes del sexo de

CUADRO 11 - COMPOSICION DE LOS ESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR HOMBRES DE AMBAS CLASES (715 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	446	62
amor al riesgo	426	60
amante de la lucha	413	58
deseo de poder	409	57
severo	405	57
combativo	398	56
desordenado	398	56
agresivo	386	54
valeroso	378	53
dominador	377	53

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	454	64
delicado	453	63
miedoso	452	63
afición arreglo personal	445	62
amante de limpieza	430	60
caprichoso	426	60
presumido	417	58
murmurador	409	57
débil	408	57
cuidadoso	406	57
hablador	402	56
sensible	385	54
deseo de agradar	374	52
histérico	371	52
carinoso	364	51
tierno	362	51

CUADRO 12 - COMPOSICION DE LOS ESTEROETIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR MUJERES DE AMBAS CLASES (715 SUJETOS)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	900	63
amor al riesgo	834	58
amante de la lucha	828	58
deseo de poder	822	57
severo	816	57
desordenado	808	57
agresivo	776	54
dominador	767	54
combativo	747	52
fanático	711	50
valeroso	708	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	907	63
miedoso	888	62
afición arreglo personal	879	61
amante de la limpieza	877	61
delicado	865	60
cuidadoso	800	56
sensible	797	56
caprichoso	793	55
débil	783	55
hablador	767	54
presumido	766	54
deseo de agradar	752	53
murmurador	748	52

las personas es curar en su raíz una gran parte de las perturbaciones psíquicas que padecen tanto hombres como mujeres de nuestra sociedad.

b) Caracter primario

Estos rasgos psicológicos aparecen tan íntimamente ligados a factores de orden biológico que en realidad es como si fueran su propia consecuencia, tal y como debió ocurrir en tiempos remotos en las condiciones

económico-sociales hacían concebir al hombre y a la mujer su existencia como radicalmente distintas: el hombre defendía el territorio y cazaba, mientras la mujer criaba la prole y cuidaba de la agricultura y del hogar.

c) Caracter anacrónico

A pesar de que las condiciones socio-económicas han variado sustancialmente en los últimos tiempos, 81

vemos cómo opiniones sobre el comportamiento del hombre y de la mujer se mantienen, aunque, bien es cierto, no sea con la misma virulencia de otrora. Todo ello demuestra que más que opiniones emanadas de los hechos son en realidad prejuicios, lo que no impide que influyan decisivamente en el proceso educativo, como lo demuestran las observaciones recogidas por Belotti. En suma, el hombre y la mujer en la sociedad balear sigan portando la imagen propia de un pasado, caracterizado por lo agrario y lo patriarcal.

ACUERDO INTERGRUPAL

En el apartado precedente pudimos darnos cuenta del alto índice de consenso al comprobar la gran coincidencia que había entre rasgos y características psicológicas en los distintos grupos. Es importante efectuar una comprobación más sistemática, ya que me parece decisivo, pues, del grado de acuerdo depende, en definitiva, el que se den o no tensiones intergrupales. En el cuadro 17 aparecen los resultados. El índice de acuerdo viene dado por la relación existente entre el número de rasgos en acuerdo y el de rasgos en desacuerdo, tomando como base el estereotipo constituido en grupos más amplios, obtenidos con la fusión de aquellos (clase-baja, clase-media, hombres, mujeres, muestra general). El acuerdo es un poco mayor entre individuos pertenecientes a la misma clase social que entre los reunidos por el sexo. Entre los dos grupos de clase social baja el acuerdo es significativamente mayor, por cuanto

CUADRO 13. COMPOSICION DE LOS ESTEROTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR HOMBRES Y MUJERES DE LA CLASE MEDIA, HOMBRES Y MUJERES DE LA CLASE BAJA, ES DECIR, LA MUESTRA GENERAL (1430 sujetos)

ESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.	%
autoritario	454	64
amante de lucha	415	58
deseo de poder	413	58
severo	411	58
desordenado	410	57
amante del riesgo	408	57
agresivo	390	55
dominador	390	55
fanático	363	51
colérico	360	50

ESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.	%
dulce	453	63
miedoso	436	61
amante de la limpieza	435	61
afición al arreglo personal	434	61
delicado	424	57
sensible	412	58
cuidadoso	394	55
deseo de agradar	378	53
débil	375	53
caprichoso	367	51
hablador	365	51

ostentando una cifra pequeña de rasgos en desacuerdo consiguen el acuerdo en un número sensiblemente superior de rasgos (de un total de 29 rasgos tan solo en 3 no hay acuerdo).

Entre los dos grupos de mujeres el acuerdo es relativamente bajo, lo que está en perfecta consonancia con los datos ya analizados. Estos dos grupos se consolidan como los dos polos de la población. En todo momento se han manifestado como los antípodas. La pertenencia a una misma clase social parece que es más decisivo que el pertenecer al mismo sexo, por lo que se refiere al nivel de acuerdo.

Debido a un cierto efecto acumulativo, entre los grupos que forman la muestra general, el acuerdo llega lógicamente a su índice más bajo.

LOS "ANTIESTEREOTIPOS"

Si hasta ahora hemos hablado de los rasgos cuya frecuencia es la más elevada (más del 50%), es decir, hemos tratado de los estereotipos, otra manera de abordar el problema es investigando sobre los rasgos de más baja frecuencia, es decir, los que constituyen los "antiestereotipos". Procediendo a la inversa, como si se tratara de un contraluz, la fuerza y nitidez de los perfiles de los estereotipos quedarán más en relieve.

Los antiestereotipos están compuestos por aquellos rasgos cuya frecuencia no sobrepasa el 10% de las posibles respuestas (ver cuadros 18, 19, 20, 21).

CUADRO 14 - NUMERO DE RASGOS POR ESTEREOTIPO Y GRUPO

CLASE SOCIAL	HOM. BAJA	MUJ. BAJA	HOM. MEDIA	MUJ. MEDIA	H. y M. BAJA	H. y M. MEDIA	HOM. M. y B.	MUJ. M. y B.	TOTAL
ESTEREOTIPO MASCULINO	15	14	10	9	12	10	10	10	90
ESTEREOTIPO FEMENINO	18	15	14	8	17	9	16	11	108
TOTAL	33	29	24	17	29	19	26	21	

A la vista de estos datos podemos extraer algunas importantes conclusiones:

a) Los antiestereotipos están dominados por un carácter claramente sexista. Podría ocurrir que muchos rasgos aparecieran repetidos por el mismo grupo en el antiestereotipo masculino y en el femenino, al no llegar su frecuencia al límite fijado, en suma, por inclinarse la mayoría de los individuos del grupo por la opción del neutro. Sin embargo, este hipotético caso no se da en ninguno de los numerosos rasgos que constituyen los diferentes estereotipos. La baja frecuencia de estos rasgos no debe interpretarse como una consecuencia de la tendencia hacia el género neutro, sino más bien al contrario. Resumiendo, los antiestereotipos no se sitúan en la línea dicotómica sexuado-neutro sino en la dicotomía masculino-femenino.

b) Refuerzan la oposición interestereotipos. Esta segunda conclusión viene a ser la continuación lógica de la anterior. Si es cierto que los antiestereotipos son el resultado de una marcada tendencia sexista, en consecuencia sus rasgos vendrán a ser los mismos que los del estereotipo del sexo contrario. La comprobación es fácil (ver cuadro 22). La afirmación, hecha en el apartado precedente, de que las características psicológicas del hombre son el negativo de las de la mujer y a la inversa, debe ser repetida aquí, pero de forma más rotunda. Sabíamos, por ejemplo, que el "amor al riesgo" era un rasgo propio del hombre y el "miedo" propio de la mujer, ahora podemos decir que el hombre es "amante del riesgo" y no-miedoso" y que la mujer es un ser "miedoso" y "no amante del riesgo".

En definitiva, el varón y la mujer no solo soportan unas imágenes antípodas en el campo de la psicología, sino también en el de la estadística, lo que equivale a decir que "el ser-hombre" es "el no-ser-mujer" y "el ser-mujer" es "el no-ser-hombre". Por este efecto de cruzamiento, el niño y el adolescente que quieran identificarse con su imagen de varón deberán mirar hacia el espejo de lo masculino para saber qué deben hacer, al mismo tiempo que mirando al negativo, lo femenino, aprenderá a saber lo que no deben hacer. En suma, las imágenes del hombre y de la mujer son distintas y opuestas. Lo que puede ser considerado como una cualidad en la mujer, pasa por un grave defecto en el hombre, o lo que es igual, si se desea insultar a un hombre basta atribuirle uno de los rasgos que integran el estereotipo fe-

CUADRO 15 - CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DEL ESTEREOTIPO MASCULINO EN LOS CUATRO GRUPOS DE BASE

CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS	HOMB. BAJA	MUJ. BAJA	HOM. MEDIA	MUJ. MEDIA
ESTABILIDAD EMOCIONAL	— FIRME DECIDIDO	FANATICO — —	FANATICO — —	— — —
MECANISMOS DE CONTROL	DESORDENADO SEVERO IMPULSIVO —	DESORDENADO SEVERO — COLERICO	DESORDENADO SEVERO — —	DESORDENADO SEVERO — —
AUTONOMIA-DEFENSA	AMOR AL RIESGO	AMOR AL RIESGO	AMOR AL RIESGO	AMOR AL RIESGO
DOMINIO SEGURIDAD EN SI MISMO	AUTORITARIO DOMINADOR DESEO DE PODER SEGURO DE SI VALEROSO —	AUTORITARIO DOMINADOR DESEO DE PODER SEGURO DE SI VALEROSO EXIGENTE	AUTORITARIO DOMINADOR DESEO DE PODER — — —	AUTORITARIO DOMINADOR DESEO DE PODER — — —
AGRESIVIDAD	AGRESIVO A. DE LUCHA COMBATIVO	AGRESIVO A. DE LUCHA —	AGRESIVO A. DE LUCHA COMBATIVO	AGRESIVO A. DE LUCHA COMBATIVO
CUALIDADES INTELECTIVAS Y CREATIVAS	RAZONADOR —	— TESTARUDO	— —	— —

menino, o viceversa. Ambas imágenes son vividas como si correspondieran a dos naturalezas distintas opuestas e irreconciliables, que solo por obra de mecanismos perversos, "antinaturales" pudieran entrecruzarse.

c) Refuerzan las características psicológicas de los estereotipos. Algunos de los rasgos que aparecen en los antiestereotipos no se mencionan en el estereotipo del sexo opuesto, pero al situarse bajo las mismas características psicológicas, realzan aún más la intensidad de estas. Así, en el antiestereotipo masculino se suceden rasgos como: "necesidad de seguridad", "necesidad de amor", "necesidad de compañía", "necesidad de confiarse", "necesidad de amigos íntimos", los cuales no aparecen en el estereotipo femenino, pero que en caso contrario deberían incluirse bajo

la característica de autonomía-dependencia en el mismo sentido en que esta se predica de la mujer. Lo mismo ocurre en el caso contrario con los rasgos: "independiente", "patriota", "cruel", "vanidoso", "voluntarioso".

Algunos otros rasgos solo aparecen en los antiestereotipos, pero indirectamente afectan a la imagen del estereotipo en virtud del efecto de cruzamiento, al que antes aludimos. De este modo en el antiestereotipo femenino destacan de forma singular los rasgos relacionados con las aptitudes intelectuales: "inteligente", "afición por la metafísica", aptitud para las ciencias, matemáticas, filosofía, "escéptico", "afición a las ideas teóricas", "lúcido", "objetivo", "razonador". Aunque ninguno de estos rasgos aparezcan positivamente en ninguno de los dos estereotipos, y el que solo

sean mencionados y con tanta abundancia e intensidad (en cuatro de ellos hay un acuerdo total intergrupalo) en el antiestereotipo femenino, permite concluir que la imagen de la mujer se encuentra mucho más alejada de las aptitudes intelectuales que la del hombre. La idea común de que la mujer es menos inteligente que el varón, aunque sea de modo indirecto, queda reflejada en estos datos.

En el antiestereotipo masculino hay que resaltar dos características nuevas: por una parte todos los grupos coinciden en que el varón "no desea tener hijos" (por tanto este deseo es más propio de la mujer). El atribuir este rasgo a la mujer se puede entender en virtud de la creencia "machista" de que la mujer es quien "desea" el hijo y el hombre quien lo "dá"; así como por la idea común que liga el ser

CUADRO 16. CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DEL ESTEREOTIPO FEMENINO EN LOS CUATRO GRUPOS DE BASE

CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS	HOM. BAJA	MUJ. BAJA	HOM. MEDIA	MUJ. MEDIA
ESTABILIDAD EMOCIONAL	SENSIBLE MIEDOSA CAPRICHOSA HISTERICA	SENSIBLE MIEDOSA CAPRICHOSA —	SENSIBLE MIEDOSA CAPRICHOSA HISTERICA	SENSIBLE MIEDOSA — —
MECANISMOS DE CONTROL	CUIDADOSA HABLADORA MURMURADORA	CUIDADOSA HABLADORA MURMURADORA	CUIDADOSA HABLADORA MURMURADORA	CUIDADOSA — —
AUTONOMIA DEPENDENCIA	AF. ARR. PERSONAL PRESUMIDA DESEO AGRADAR NEC. DE APOYO	AF. ARR. PERSONAL PRESUMIDA DESEO AGRADAR —	AF. ARR. PERSONAL PRESUMIDA — —	AF. ARR. PERSONAL — DESEO AGRADAR —
DOM-SEG. EN SI MISMO	DEBIL	DEBIL	DEBIL	DEBIL
AGRESIVIDAD	DELICADA	DELICADA	DELICADA	DELICADA
CUALIDADES INTELECTIVAS Y CREATIVAS	AMANTE LIMPIEZA NEC. ESTETICAS	AMANTE LIMPIEZA NEC. ESTETICAS	AMANTE LIMPIEZA —	AMANTE LIMPIEZA —
ORIENTACION AFECTIVA	DULCE SENTIMENTAL TIERNA —	DULCE SENTIMENTAL — —	DULCE — — CARIÑOSA	DULCE — — —

mujer al ser madre. La segunda característica que merece destacarse del antiestereotipo masculino es la insistencia que en él se hace del comportamiento ético-religioso: rasgos como "religioso", "místico", "moral", "púdico", "fiel", no se conjugan de ningún modo con la imagen de un varón independiente y autoritario.

La diferencia entre el número de rasgos que integran cada antiestereotipo no puede ser dejada por alto. El antiestereotipo masculino posee más rasgos que el femenino. Esto por sí solo basta para confirmar lo dicho sobre la riqueza de los estereotipos. Pero el número de rasgos coincidentes entre estereotipos femeninos y antiestereotipos masculinos es significativamente mayor que en el caso contrario, lo que viene a ratificar de forma definitiva lo afirmado sobre la imagen más rica de la mujer, con la matización que dábamos al término "riqueza".

CUADRO 18 - COMPOSICION DE LOS ANTIESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR HOMBRES DE CLASE BAJA. (283 SUJETOS)

ANTIESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.
murmurador	13
miedoso	17
religioso	17
nec. estéticas	18
caprichoso	20
dulce	23
encantador	23
amante limpieza	23
deseo tener hijos	23
presumido	26
púdico	26
deseo agradar	27
nec. de apoyo	28
débil	28
tierno	28
cariñoso	30
cuidadoso	30
nec. de amor	30

ANTIESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.
patriota	11
aptitud matem.	11
aptitud ciencias	12
deseo de poder	18
amante de lucha	19
amor al riesgo	20
af. p. metafís.	20
combativo	20
seguro de sí	20
valeroso	22
aptitud p. filos.	23
inteligente	24
severo	26
af. p. animales	28
independiente	29
fanático	30
voluntarioso	30

CUADRO 17 - INDICE DE ACUERDO INTERGRUPAL

ESTEREOTIPOS SEGUN CLASES SOCIALES	RASGOS	N.º RASGOS	N. RASGOS EN ACUERDO ENTRE LOS GRUPOS DE BASE	RASGOS EN DESACUERDO	TOTAL RASG. EN DESACUERDO	TOTAL RASG. EN DESACUERDO	TOTAL RASGOS
CLASE BAJA	EST. MASC.	12	10	combativo, fanático histérico, tierno	25	4	29
	EST. FEM.	17	15				
CLASE MEDIA	EST. MASC.	10	9	fanático caprichoso débil	16	3	19
	EST. FEM.	9	7				
HOMBRES	EST. MASC.	10	9	valeroso deseo de agradar cariñoso, tierno	22	4	26
	EST. FEM.	16	13				
MUJERES	EST. MASC.	10	8	fanático, colérico débil, caprichoso hablador	16	5	21
	EST. FEM.	11	8				
MUESTRA GENERAL	EST. MASC.	11	8	combativo, fanático valeroso caprichoso, débil hablador, presumido deseo agradar, murmurador.	15	9	24
	EST. FEM.	13	7				

CUADRO 19
COMPOSICION DE LOS
ANTIESTEREOTIPOS
MASCULINO Y FEMENINO
EN EL GRUPO FORMADO
POR MUJERES DE CLASE BAJA.
(283 SUJETOS)

ANTIESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.
necesidades estéticas	15
amante de limpieza	15
religioso	16
nec. de confiarse	19
nec. de agradar	19
sensible	20
dulce	20
miedoso	21
afic. arr. personal	22
nec. de amor	23
sentimental	24
afectado	25
moral	25
hablador	26
nec. de compañía	26
murmurador	28
nec. de seguridad	28
delicado	29
fiel	29
nec. de apoyo	29
deseo tener hijos	30
intuitivo	30

ANTIESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.
mezquino	10
apti. ciencias	13
amante de lucha	15
patriota	15
seguro de sí	17
apti. matemáticas	17
apti. filosofía	19
deseo de poder	19
severo	20
amor al riesgo	20
escéptico	23
dominador	24
desordenado	25
fanático	25
cruel	25
dinámico	29
inteligente	30
independiente	30
afic. a ideas teor.	30

CUADRO 20
COMPOSICION DE LOS
ANTIESTEREOTIPOS
MASCULINO Y FEMENINO
EN EL GRUPO FORMADO POR
HOMBRES DE CLASE MEDIA.
(432 SUJETOS)

ANTIESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.
miedoso	22
nec. estéticas	30
dulce	31
nec. de apoyo	32
amante de limpieza	33
religioso	33
delicado	33
deseo tener hijos	34
afic. arreglo pers.	35
caprichoso	36
murmurador	36
moral	37
deseo de agradar	38
nec. de seguridad	42
presumido	42
histérico	42
sensible	43
nec. de compañía	43

ANTIESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.
vanidoso	17
valeroso	21
severo	21
patriota	21
apti. matemáticas	22
amor al riesgo	24
mezquino	25
inteligente	25
apti. ciencias	28
deseo de poder	28
nec. de soledad	27
dinámico	31
lúcido	31
seguro de sí	33
fanático	35
combativo	36
independiente	37
activo	38
amante de lucha	38
objetivo	39
concienzudo	30
desordenado	40
apti. filosofía	41
deseo de prestigio	42
razonador	43
afic. metafísica	44

CUADRO 21 - COMPOSICION DE LOS ANTIESTEREOTIPOS MASCULINO Y FEMENINO EN EL GRUPO FORMADO POR MUJERES DE CLASE MEDIA. (432 SUJETOS)

ANTIESTEREOTIPO MASCULINO

RASGOS	F.
amante de limpieza	15
religioso	23
moral	27
dulce	30
afic. arreglo personal	30
sentimental	31
nec. de seguridad	31
cuidadosa	32
encantador	32
sensible	32
nec. de apoyo	32
místico	33
sumiso	34
nec. de amor	35
miedoso	35
deseo tener hijos	36
nec. estéticas	37
caprichoso	39
emotivo	40
delicado	40
nec. amigos íntimos	41
nec. de confiarse	42
fiel	43

ANTIESTEREOTIPO FEMENINO

RASGOS	F.
patriota	17
desordenado	27
valeroso	28
independiente	29
severo	30
deseo de poder	30
amante de lucha	31
apti. ciencias	31
inteligente	33
mezquino	33
apti. matemáticas	34
fanático	34
combativo	35
afic. metafísica	36
deseo celebridad	36
deseo prestigio	36
apti. filosofía	39
amor al riesgo	39
nec. de excitantes	39
seguro de sí	42
lúcido	43
dominador	44
autoritario	44
cínico	44
escéptico	44

Hasta aquí el análisis e interpretación escuetos de los datos. Con ello creo haber puesto en evidencia la validez de la hipótesis, como era nuestro propósito. Prefiero que sea el propio lector quien se adentre en las múltiples reflexiones a que este trabajo da pie: problemas que suscita la convivencia conyugal como consecuencia de las distintas expectativas del hombre y la mujer ante cada rol complementario, las contradicciones en que la educación incurre a la hora de forzar al niño a acoplarse a uno u otro rol sexual, desajustes en la personalidad como consecuencia de estas contradicciones, las profundas transformaciones que se anuncian en nuestra sociedad ante la puesta en cuestión del etnocentrismo cultural que tradicionalmente ha dominado este tema, el futuro y alcance de los movimientos feministas, etc.

CUADRO 22

RELACION ENTRE ANTIESTEREOTIPOS Y ESTEREOTIPOS CORRESPONDIENTES A SEXOS CONTRARIOS

N. RASGOS GRUPO CLASE S.-SEXO	NUMERO DE RASGOS QUE COMPONEN EL ANTIESTEREOT. MASCULINO	NUMERO DE RASGOS QUE COMPONEN EL ESTEREOTIPO FEMENINO	NUMERO DE RASGOS DEL ESTER. FEM. REPETIDOS EN EL ANTIESTEREOTIP MASCULINO	NUMERO DE RASGOS QUE COMPONEN EL ANTIESTEREOT. FEMENINO	NUMERO DE RASGOS QUE COMPONEN EL ESTEREOTIPO MASCULINO	NUMERO DE RASGOS DEL ESTER. MASC. QUE SE REPITEN EN EL ANTIEST. FEMENINO
HOMBRE BAJA	18	18	12	17	15	7
MUJER BAJA	22	15	11	19	14	8
HOMBRE MEDIA	18	14	10	26	10	7
MUJER MEDIA	24	8	8	25	9	8

L'ESCOLA MERCANTIL ENFRONT DE L'ESCOLA

per BARTOMEU MULET TROBAT
PROFESOR SOCIOLOGIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ



IL·LUSTRACIÓ D'AINA BONNER
D'UNA PLAGUETA "DE MICA EN MICA".

Una de les qüestions que em planteig quan analitz el significat socio-cultural del naixement de l'Escola Mercantil de Ciutat, el 29 de Novembre de 1880, és si coincideix amb el naixement de la burgesia a Mallorca o si és una data més en el procés d'evolució de la societat mallorquina que mai no ha conseguit completar el seu marc social amb una classe social autènticament burgesa, tal com es podria entendre en una societat industrial.²

Això sí, l'Escola Mercantil, és dins la panoràmica global del segle XIX a Mallorca un element important a situar dins la història de la renovació pedagògica a Mallorca.³

De totes formes crec que és interessant analitzar el significat d'aquesta institució en el context de la seva època, perquè així ens pot aportar elements per aclarir la problemàtica socio-política i econòmica del XIX, un segle ple d'alternàncies en el poder polític però conservant el seu conservadurisme característic.

Entre altres aspectes, també ens convé tenir en compte, quin paper va jugar l'Escola Mercantil a la lluita pel control de l'educació a Mallorca⁴ enfront del poder exercit per l'Església en els moments crítics imposant el criteris de la seva reacció.

Al llarg del XIX entre en discussió un altre tema que aquí és necessari considerar: el dilema de si escola estatal o escola privada, ja que el cas aquí contemplat és un de tants a nivell d'estat espanyol que els potenciadors de la segona, aprofitaren les circumstàncies d'insuficiència pedagògica de la primera, per defensar l'existència de l'escola privada, donat que les deficiències de l'escola estatal eren molt accentuades, acusant l'estat de Monopoli educatiu.

TRADICIONAL¹



Per altra banda és evident que totes aquestes afirmacions i d'altres, necessàriament han d'anar recolzades per l'estudi de les causes i de les circumstàncies, socioculturals, econòmiques i polítiques, que possibilitaren l'existència de la institució aquí sotmesa a reflexió.

Dic això, perquè el meu concepte d'història de l'educació, parteix de la idea que, qualsevol estudi que es dugui a terme referent al món educatiu, sigui d'un personatge (Alexandre Rosselló), d'una institució (L'Escola Mercantil), o d'un fet educatiu, s'ha de fer des d'una perspectiva pluridisciplinar,⁵ com a fenomen socio-cultural.

Es tracta de considerar la Història de l'Educació dins el marc de la Història General, per així poder elaborar una història total, integral i pluridisciplinar, procurant no separar els fets de la realitat social.

¿L'ESCOLA MERCANTIL ENFRONT DE L'ESCOLA TRADICIONAL?

Una vegada exposades aquestes idees, procuraré aclarir el títol d'aquest treball que pareix que vol indicar una confrontació entre el concepte d'escola "progressista" i el concepte d'escola tradicional.

Per arribar a aquest objectiu, convé concretar a nivell metodològic, els escalons a remuntar. La primera passa és recordar l'època il·lustrada per aclarir el significat de l'educació de la segona mitat del XIX; així ens ho recorda Antoni J. Colom quan diu: "...estudiar l'evolució de la nostra societat i dels fenòmens educatius a partir de la il·lus-

tració per tal de trobar en el curs dels anys següents l'aparició de noves formes socials i de la seva articulació dins un context que no serà en absolut afavoridor de les noves perspectives socio-econòmiques que, com arreu de tot l'estat espanyol, volen també, a l'illa, instaurar-se de forma dominant".⁶

Llavors es tractarà de sintetitzar l'evolució educativa a la Mallorca del XIX, i descriure què era l'Escola Mercantil, per finalment fer la comparació objecte d'aquesta reflexió.

Es important situar-nos al món de la Il·lustració i pensar que el s. XVIII representa una aspiració de canvi social i que els instrumentalitzadors d'aquest canvi serien els il·lustrats, la qual cosa Carles III pretenia assumir com ideologia oficial.

A nivell històric podem afirmar que la idea de potenciar i institucionalitzar l'educació técnico-professional amb caire humanista té els orígens al moviment il·lustrat.

Els il·lustrats voldran crear una nova mentalitat, un nou model d'home util a la societat, que participi a les tasques encomanades pels il·lustrats.

Dins aquest context neixen les Societats Econòmiques d'Amics del País, que esdevenen l'instrument del Despotisme Il·lustrat. El canvi que pretenien els il·lustrats a nivell de reformes borbòniques no va ésser possible al camp de les realitzacions en molts de casos, que el seu pensament resultava molt idealista, i a més era un canvi des de dalt, i no va tenir l'acollida esperada del poble.

A Mallorca, i fruit de la política centralitzadora de Carles III, el 1778 es creava la Societat d'Amics del País de Mallorca i s'inicià així una forta dependència del poder central, i una política de cultura-

lització castellanitzadora (Escoles de Primeres Lletres).

I aquí arribam a la concepció d'home dels il·lustrats, un home és útil si és bon ciutadà i productiu. Dins aquesta línia d'ensenyament del poble, cal destacar, l'escola de Dibuix, que va esser probablement l'única que tengué la categoria de "popular". Cal citar també l'Escola de Filar al Torn com a exemple d'escola "patriòtica" típicament preindustrial, que no va tenir força suficient per col·laborar a la potenciació de la indústria tèxtil. També cal recordar els estudis de pilotatge, antecedents de l'Escola de Nàutica, etc.

En el concepte d'educació dels il·lustrats per una banda tenia cabuda l'educació utilitarista, dedicada a les classes populars (Escola de Dibuix) i l'educació d'èlite (El projecte del Seminari de Nobles) i la introducció de les ciències noves (Mate-màtiques, Física i Química, etc.) per a formar els futurs regidors de la societat.

Aquestes idees perduren el segle XIX, encara que més concretitzades amb matisos diferents. En el cas de Mallorca, i com elements reproductius dels moments, la situació social havia anat canviant progressivament: la classe burgesa" començava a tenir una certa incidència.

Fruit d'aquest moment social són l'Institut Balear (1837), l'Escola Normal (1842), i el cas que aquí més ens interessa l'Escola Mercantil (1880) i la Institució Lliure d'Ensenyança de Pollença (1879). L'Escola Mercantil era un intent de dur a les seves aules la possibilitat de desenvolupar noves formes de riquesa per a les illes. Es decantava, doncs, per l'enfortiment de l'agricultura i el desenvolupament comercial.

L'educació adequada a la nova situació prenia partit per:

"...una enseñanza racional, desmitificadora, fundamentada en lo intelectual y en la verdad científica, para ello se propugna la metodología basada en la intuición, en la experiencia vivida..."⁷

Aquí no ens podem oblidar de les institucions Lliures d'Ensenyament que, basant-se en la filosofia de Kraus, creien en l'home perfecte, en el progrés social i la bellesa de la vida. Insistien en la necessitat d'aconseguir una transformació de les relacions de producció i en una educació dels treballadors que els alliberi de la incultura.⁸

El pensament pedagògic d'aquesta institució era molt semblant al de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid. De fet l'enfocament inicial de canvi i d'ensenyança centrada en el comerç es

90 transformà i la institució va passar a anomenar-se

Institució Mallorquina de Enseñanza, i a practicar una ensenyança activa.

Si la Il·lustració és qualificada de reformista, en certa manera, la Institució Lliure d'Ensenyança, dins el procés de la renovació burgesa, l'haurem de qualificar de "progressista", en cara que sigui entre cometes. Perque certament un no sap si les idees transformadores en el camp educatiu i de la societat que tenia la Institució venien determinades pels interessos d'una classe social, amb l'excusa de propiciar un canvi social a través de l'educació, o si el que feia era seguir els mecanismes normals per consolidar unes idees que en certa manera aquesta classe social veia com a justificadora de la seva existència.

Malgrat tot això cal dir que els representants de la societat reaccionària, motivant el recolzament de la nostra societat conservadora, impossibilitaren una més llarga existència de la Institució, atacant les seves aportacions a la renovació pedagògica del moment.

També hem de significar que els institucionistes intentaven eliminar el control de l'Església al món de l'ensenyança com a part de l'apartat de reproducció ideològica del propi estat. Volien convertir-se ells i el seu sistema d'educació humanista i universalista, en l'apartat transmissor de la seva ideologia i així canviar la societat.

Aspiració al canvi molt semblant a la concepció educativa de l'Escola Nova, inspirava una transformació d'alt a baix, una transformació per tant jerarquitzada, interpretant l'educació com si fos una societat en miniatura, una societat educativa, que preparàs els individus per al canvi social, segons les concepcions burgeses.

Fins i tot pensem que hi ha autors, com Pierre Vilar, que no donen tanta d'importància revulsiva al moviment institucionista; Vilar afirma: "La intel·ligència Krausista" es limita a esser un fet aïllat, artificial i extrasocial"¹⁰ es una afirmació que ens fa reflexionar perque per ventura fins hara s'ha ressaltat massa el seu paper renovador.

I també ens du a pensar que, si tenim en compte el que pensen molts d'anarquistes o autors de concepcions autogestionàries que la revolució ha de començar des de baix i que en el cas de la Institució Lliure de Mallorca aspirava a una revolució des de alt, per tant el seu caire revolucionari en la seva concepció educativa no era tan accentuat com a simple vistpareix.

Si comparam el concepte d'educació que en els escrits promoguts pels mestres de l'Escola Mercantil, Alexandre Rosselló, Mateu Obrador, etc.,¹¹ amb el concepte tradicional d'educació, observam que és important de totes formes reconèixer que es produeixen certes diferències i intents de superació de la pràctica escolar acostumada; per exemple

s'intenta eliminar l'ensenyança exclusivament llibresca, ja que si be es tenien llibres per a consulta no eren utilitzats com a llibres de text obligatoris.

Desitjaven posar els alumnes en contacte amb la natura i amb la vida, mitjançant excursions i visites, amb un plantejament molt semblant al que a l'actualitat és anomenat pedagogia del medi o territorial. Mentre la Pedagogia tradicional recomanava separar l'infant del món i de la vida.

Aquí cal fer un incís o matisació: els institucionistes de Mallorca, no tengueren gaire en compte una part important del seu medi socio-cultural, la qüestió de la llengua catalana. La nostra llengua no es va considerar com element important i necessari per a l'assimilació del nostres costums i de les nostres arrels, dels coneixements adquirits segons la nostra mentalitat; en canvi l'Església sí que va mostrar, en aquest sentit, amb la preocupació d'arribar més al poble.

Es veritat que es va procurar d'introduir nous mètodes d'ensenyança contraris a la pedagogia tradicional i s'estudiaren autors molt significats com a Pestalozzi, Montesino, Froebel (educació de pàrvuls) que certament són els pilars on es fomentaren els postulats lliberals burgesos de l'educació.

Introduïren per exemple la coeducació que va enfrontar la Institució al pensament eclesiàstic i tradicional puritanisme. Una nova concepció moral d'aprendre a viure en comunitat, s'elaboraven normes de convivència que passaven per damunt la clàssica autoritat de l'escola tradicional, el mestre, i aquest es convertia amb una figura amiga.

Es superava la moral unilateralment imposada pels adults, i així procuraren millorar les relacions alumnes professors. Per això també es suprimiren els càstigs corporals.

L'ESQUEMA, A NIVELL D'OBJECTIU, SERIA ACONSEGUIR:

Una ensenyança laica, d'acord amb el procés de secularització a l'ensenyança, ja iniciat a partir de l'expulsió dels jesuïtes el 1767.

Pluralisme moral amb una forta incidència a la llibertat individualista, al servei de l'ensenyança més racional i científica.

Però en definitiva l'experiència ciutadana de l'Escola Mercantil va durar només set anys (cal indicar que la Institució creada per a Cifre de Colonia a Pollença va ésser de més llarga duració i que entre altres causes està la de que va tenir en compte aspectes més populars). La poca paciència dels mestres i socis de la institució per a comprovar els resultats a llarg termini; i per altra banda la reacció de la jerarquia catòlica i les ordres religioses, que atacaren la mentalitat laica de la institució

des de el principi provocaren un enfrontament entre aquesta i la mentalitats conservadores, això va fer que l'Escola Mercantil no tengués continuïtat.

Per ventura també cal dir que l'Escola Mercantil va néixer possibilitada per als interessos d'una minoria que procurava defensar les seves concepcions de vida a través de la formació elitista d'un determinat tipus d'home segons les aspiracions de la burgesia naixent i que una vegada comprovat que no es conseguia el rendiment immediat a aconseguir es va provocar la seva desaparició.

¹ Aquest títol és el mateix que el de la xerrada que vaig preparar per participar a la commemoració de la fundació de l'Escola Mercantil, patrocinada pel Consell General Interinsular.

² A nivell d'anàlisi global de l'Època a Mallorca cal recordar la publicació de Bartomeu Barceló *El segle XIX a Mallorca*. Edit. O. C. B. Monografies. Ciutat de Mallorca, 1964.

Vegeu també qualque anàlisi a nivell d'Estat Espanyol com Filipe Gallego *Los comienzos de la Industrialización en España. Ediciones de la Torre*. Madrid, 1979.

³ Vegeu Antoni J. Colom i Francesc J. Díaz de Castro *Educación y Sociedad en la Mallorca Contemporánea. La experiencia institucionista*. Impresariat de Mallorca. Ciutat, 1977, pàg. 72.

⁴ Gabriel Janer Manila "La lluita pel control de l'educació. El pontificat del Bisbe Campins" a *Educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Edit. Moll. Ciutat, 1977.

Entre altres també cal recordar a nivell estatal aquest aspecte del control de l'educació i així podem citar Esteban Medina "La lucha por la educación en España" (1770-1970). Edit. Ayuso. Madrid, 1977.

⁵ Són interessants les aportacions de Pere Solà, quan analitza la funció de la metodologia d'investigació històrica. Veure els seus escrits presentats a les II i III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans.

Hem de tenir en compte també Maurice de Vroede "Tendances actuelles en Histoire de l'Education". Full informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Girona, maig, 1980, pàgs. 7-23.

Antoni Colom "L'Evolució de l'Educació a Mallorca en els segles XIX i XX", idem pàg. 30.

⁷ Diversos autors. *Educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Edit. Moll. Ciutat de Mallorca, 1977, pàgs. 39-60.

⁸ Aquesta idea va ésser exposada per Joana M.^a Fiol a un treball presentat a la Facultat de Lletres departament de Pedagogia de Ciutat el curs 1979-1980 amb el títol "Educació i Autogestió", inèdita.

⁹ Per a l'anàlisi del tema de l'Escola Mercantil es recomana el n.º 693 de la revista Lluç "100 anys de la Institució Mallorquina d'Ensenyament". Setembre-Octubre. Ciutat de Mallorca, 1980.

A. J. Colom i F. J. Díaz. "El Fracaso del krausismo-institucionismo en Mallorca". Mayurqa, n.º 16. Ciutat de Mallorca, 1976.

Gabriel Janer Manila "Krausismo y Educación en Mallorca". Cuadernos de Pedagogía, n.º 34. Barcelona, Octubre 1977.

¹⁰ Antoni J. Colom i Francesc Díaz. "Educació y Sociedad en Mallorca Contemporánea", op. cit. pàg. 12.

¹¹ Per veure les seves idees és necessari consultar per exemple el seu discurs pronunciat a l'acta inaugural de l'Escola Mercantil d'Alexandre Rosselló el 29 de Novembre de 1880 a la Diputació Provincial. Imp. Roca, 1880 a Ciutat de Mallorca.

Mateu Obrador i Bernasser, discurs llegit a la inauguració del curs de 1881-1882. Bol·letí de l'Escola Mercantil, pàg. 9.

L'APROFITAMENT DEL MEDI A L'ESCOLA RURAL: EXPERIÈNCIA A VALLDEMOSA

per CATALINA MARTI
MESTRA DE VALLDEMOSSA
i JOAN MORA MIR
Alumne de 3.^{er} de Magisteri
ESPECIALITAT DE CIÈNCIES

BARTOMEU FERRÀ. Valldemossa.



El nin "d'avui en dia", en general no està acostumat a fixar-se en segons quines coses. Les imatges corren a través dels seus ulls, es mouen, es belluguen... Sap de les històries fantàstiques de pistolers, guerrers, naus espacials, ciència ficció..., però sovint se li escapa la senzilla realitat que té devora. Cal mostrar-li i fer que se'n doni compte.

Tenint present aquesta realitat, a l'escola de Valldemossa varem proposar al grup de tercer, quart i cinquè de E. G. B., el qual es troba dins una mateixa aula puix que l'escola és unitària, una experiència per a un millor coneixement del seu propi medi.

El primer tema que escollírem fou "L'Olivera". Com a motivació formulàrem una sèrie de preguntes (a respondre per la gent del poble):

- 1.—Hi ha moltes oliveres a Valldemossa?
- 2.—A quines possessions de Valldemossa es fa oli?
- 3.—Altres possessions on abans es feia oli.
- 4.—Què són les tafones?
- 5.—Com es fa s'oli?
- 6.—Receptes de: salar olives negres i verdes.
- 7.—Receptes: arreglar olives pansides, trencades.
- 8.—Com es fa el sabó que es treu de s'oli?
- 9.—Gloses o refranys relacionats amb el tema.

Amb totes les respostes aconseguides es va fer una posta en comú. Seguidament entre tots varem elaborar un treball únic.

El tema quedà d'aquesta manera:

"A Valldemossa hi ha moltes oliveres d'aquelles que tenen una soca grossa i retorçada, les quals han viscut moltíssims d'anys.

A ses possessions abans es feia oli, avui en dia en fan molt poc. Entre aquestes possessions tenim: Son Oleza, Son Gual, Ses Cases Noves, Son Pax, Son Ferrandell, Pastoritx, Son Mas...

S'oli es fa a ses tafones. Aquestes tenen unes pedres molt grosses que s'anomenen "ES TRULL" i serveixen per a capolar s'oliva. Una vegada capolada passa a una pica. (Dins aqueixa pica es troba s'oli que anomenen verjo).

D'aquí el treuen i el posen sobre uns esportins i s'hi tira aigua calenta per damunt i es premsa. Després passa a una pica on es separa s'aigua de s'oli.

RECEPTES

Salar olives verdes.—Es posen ses olives amb aigua amb sal. Per sebre si està bé de sal se posa un ou i quan surt a damunt com una peça de quatre és que s'aigua amb sal està bé. Després s'hi posa pebres de cirereta verds i una capçana de fonoll davall i damunt. També hi poden posar fulles de llimonera.

Trencar olives.—Es trenquen ses olives. Es fa aigua-sal. S'hi talla fonoll i cireretes verdes. S'hi posa una capçana de fonoll damunt i davall.

Salar olives negres.—Es fa aigua-sal un poc fluixa. Després s'hi posa una capçana de garrover davall i damunt i un bon raig de vinagre.

Olives pansides.—S'hi posa sal, vinagre, all, llorer i un poc d'oli.

Una cosa molt interessant és saber que des baixos de s'oli mesclat amb "sossa" es pot fer sabó.

Recepte de com es fa aquest sabó:

Se solien posar quatre litres d'oli per un quilo de sossa i uns vuit litres d'aigua. Tot això es mesclava dins una caldera i es posava a bon foc. Tot es temps s'havia de remenar, sempre en sa mateixa direcció. De tant en quant es feia una prova, ficant-hi un pal i es deixava refredar per veure si es sabó ja es tornava fort. Quan es sabó ja estava fet quedava un líquid vermell que es deia "lleixiu", el qual s'emprava per a netejar ses portes. Es sabó es deixava refredar durant un dia i després es tallava a troços.

GLOSES

"No m'agrada collir oliva,
perquè és un art perillós
al·lotes aferrau-vos
que amb doblers no compren vida".

"Sa taca de s'oli se'n va
va dir s'olier
que en duia
però sa de sa xuia
com més fregues
més n'hi ha".

"Damunt s'olivera estic
collint ses olives bones
de Llorito són ses dones
que cullen a Son Antic".

"Oliva i dona a fora casa és més bona".

Aquest treball fou realitzat completament pels nins, els quals recolliren les dades i redactaren la memòria i només foren ajudats per poder fer-lo en català ja que, malhauradament encara no dominen la pròpia llengua en la forma escrita.

Aquest treball s'arxivà a la biblioteca de l'escola perquè tothom el pogués consultar, i així treure'n tot el profit possible.

Un altre dels temes escollits fou "La caça i la pesca". Es seguí el mateix procediment abans esmentat.

El tema una vegada el·laborat quedà així:

"Un sistema de caça molt emprat a Valldemossa és el dels filats. Els filats són dues canyes molt llargues, les quals estan unides amb una xarxa prima i de color molt oscur quasi sempre negre.

El caçador estén es filats en "es coll", aquest és una obertura feta entre els arbres.

Amb els filats es solen agafar tords, alguna mèrlera, ropits i de tant en tant qualche cega.

En quant a sa pesca a Valldemossa hi ha molts de llocs per poder pescar. Tenim el port de Valldemossa (Sa Marina), Deià, Sóller.

Hi ha molta de gent que es dedica a sa pesca i abunden els bots i llaüts. S'agafen moltes classes de peixos: ruolls, pagells, gerrets, saupes...

Entre algunes de les cançons populars o refranys referits a sa caça i pesca hem trobat:

"Per Sant Macià l'oronella ve i el tord se'n va".

"Quan te pensaràs tenir
es tord dins sa bandolera
serà com sa jonquera
que fa molts d'anys
que fulles espera
i no en pot tenir".

"Si vas a Sa Foradada pensa a dur-te'n molt de pa que des que Déu la creà, sa fam no s'hi ha acabada".

"Valga'm Déu quina estirada, Sant Antoni quin ventall
haurà estat un escorball o alguna variada".

"Magdalena, arròs, arròs
arròs, arròs Magdalena
es peix de la mar més gros
s'anomena una ballena".

"Catalina secretària, canten una, canten una,
noltros pescam amb sa lluna perquè mos és necessari".

"Guerridea el gran mariner sempre observa
ses estrelles segons la mar posa veles
per no romandre endarrera".

"Vogues, xucles i gerret
tot peix vàrem agafar
i quan el vàrem tenir
va cabre dins un paneret".

Creim que els resultats obtinguts han estat positius perquè el nin ha treballat, s'ha interessat, s'ha integrat amb la gent major, s'ha sentit important. A part d'això ha obtingut uns coneixements que abarquen quasi totes les àrees del coneixement: socials, llengua, ciències...

TEATRE, IMAGINACIÓ I JOC

per GABRIEL JANER MANILA

*Conferència pronunciada a l'Estudi General Lul·lià
el dia 4 de març de 1981
dins el cicle organitzat per l'Ajuntament de la Ciutat de Mallorca*

Un dia, ja fa molts d'anys, quan jo estudiava a l'escola Normal, això ere a les darreries de la dècada dels cinquanta, al claustre de professors se li acudí establir dues hores diàries de permanència al centre, al marge de les classes. Aquella decisió ens va caure torta, als estudiants, perquè havíem de pagar cent vint-i-cinc pessetes mensuals, però sobretot, perquè havíem d'anar-hi totes les tardes de les quatre a les sis i, tanmateix, allò era un perdre temps. Nosaltres remugàrem durant dues o tres setmanes i, finalment, li ho anàrem a explicar al senyor Melcion Rosselló. Escoltà tranquil·lament les nostres raons. Després ens va dir: "Doncs, de totd'una haguessin posat el crit en el cel...". Aquell dia vaig començar a saber en què consistia la imaginació. G. J. M.



El teatre pensat i escenificat per a un públic jove és un fet cultural contemporani. Anys enrera el teatre per a nins no existia de la mateixa manera que tampoc no existien els nins. Era freqüent i ho és encara ara als països subdesenvolupats que els nins començassin ben prest a treballar en treballs rendables. Fa cinquanta anys a Mallorca era ben normal que un nin de sis anys tingués esment d'una guarda de porcs. A altres indrets de l'Estat espanyol ho ha estat fins fa ben poc temps. També, que els nins ajudassin a treure senalles en les mines de carbó, precisament perquè el seu cos, prim i esquàlid, era capaç de ficar-se fins als últims racons de les galeries subterrànies. A començaments d'aquest segle, els qui assistiren a les escoles nocturnes d'adults començaven aquella seva escolaritat entre els nou i els onze anys. Vull dir que als nou anys un nin podia ésser considerat adult tant a l'hora d'encarar-lo amb el món del treball com amb el de l'escola.

Però tothom sabia que no era un adult. El que vull dir és que no se'l considerava pròpiament un ésser dotat d'entitat pròpia. La infantesa era gairebé un trànsit, un lloc de pas cap a la maduració. Un estadi de la personalitat humana que era precis superar aviat i depressa. El nin no era altra cosa més que un adult en miniatura, un homúncul, un home en petit que podia ésser subjecte d'explotació.

Rousseau, en el segle XVIII, havia plantat cara per primera vegada a aquesta situació i havia observat que els nins tenen una significació funcional pròpia, que no són adults esquifits, sinó que posseeixen la particularitat d'ésser nins i que aquesta entitat ha d'ésser plenament viscuda. (Per això és que avui, inspirats encara en els principis de Rousseau, no pretenim educar per al futur, sinó a treballar el present, convençuts que en la mesura que cada nin visqui plenament la seva entitat de nin tindrà més possibilitats en el futur d'esdevenir una persona adulta).

La moderna pedagogia li deu pràcticament la vida, a Rousseau, i no ens ha d'estranyar, per tant, que en sigui reconegut el pare. Com a conseqüència de la seva obra començaren a créixer aquelles ciències —que avui en deim de l'educació— que es proposaven precisament l'estudi del nin com una entitat particular i definida. (No com una variable independent, car no ho és gens d'independent, el nin, sinó com un ésser concret sobre el qual pesen unes circumstàncies concretes i el pensament del qual creix i es desenvolupa vinculat a un entorn ben definit i determinat).

Cert és, emperò, que aquell nin que descobria Rousseau havia d'ésser educat en solitari, en un lloc escollit —gairebé un paradís—, al marge de les contaminacions. "Tot neix perfecte de les mans d'aquell que fa totes les coses —deia Rousseau al començament de la seva novel·la utòpica: *l'Emili*—, tot es corromp en mans dels homes". Per això calia apartar el nin de la societat corruptora. Era

precís rescatar el sentit més profund de la seva consciència natural. El sentit de la llei natural que tantes cavil·lacions havia produït. Si recordam les raons d'Antígona per enterrar el seu germà Polínices i rebel·lar-se contra Creont, el tirà que ha donat ordre que quedi insepult per traïdor als manaments "arbitraris" de l'Estat, entendrem, ben segur, quin era el sentit que tenia per a alguns il·lustrats del temps de Rousseau la "llei natural", entesa com la veu de la consciència, de la raó justa, menystinguda per la civilització corrompuda. Es tracta, per tant, de reemplaçar l'home que la cultura ha elaborat, l'home convencional, l'home que ha fet l'home, per l'home natural, resguardat de les coaccions que condicionen la vida dels homes i el fan una víctima del poder, considerat com una suma d'interessos concrets.

No és estrany, per tant, que aquest pensament desencadeni una sèrie d'estudis que giren entorn de l'educació d'aquest nin sotmès a les pressions de la corrupció social i a la vegada —i cal parar especialment l'atenció en aquest punt— vinculat d'una forma absoluta a la societat, sense els estímuls de la qual i sense les seves pressions no deixaria mai d'ésser un tros de carn batejada. Vull dir amb això que l'home necessita la societat per esdevenir home, car només en el si d'aquesta societat aconseguirà la plenitud dels seus programes genètics. "Llançat al món —escrivia Jean Itard només trenta nou anys després de Rousseau— sense forces i sense idees innates, impedit per obeir per si mateix les pròpies lleis constitutives de la seva organització, que el destinen, no obstant, al primer lloc de l'escala dels éssers, només en el si de la societat, l'home pot accedir al lloc eminent que li fou marcat dins la naturalesa; apartat de la civilització, mai no podria arribar a sortir d'entre els més dèbils i els menys intel·ligents dels animals".

Rousseau havia descobert el nin i havia advertit que la societat exerceix una acció corruptora. Posteriorment, les ciències de l'educació han comprès tant la necessitat de la societat, com la possibilitat de l'educació. (No vull dir, emperò, i voldria que ningú no pogués confondre les meves paraules, que la societat és necessària tal com és, ni tampoc que el sistema educatiu tal com és pugui presumir gaire d'educatiu). De fet emperò, el nin començava a existir i hi havia qui es preocupava d'investigar quins eren els elements que havien de possibilitar la plena realització de l'infant com a tal, convençuts que en la mesura que aconseguiria la plenitud d'infant en cada una de les seves etapes, esdevendria posteriorment home. D'aquí que algú hagi volgut veure sempre en l'educació una acció manipuladora. Jo no ho he cregut mai. No puc creure que qualsevol treball exercit amb voluntat educativa sigui sempre una manipulació. Sobretot, que sigui allò que jo entenc per una manipulació, gairebé com a sinònim de repressió. No pos en dubte que l'educació i la pedagogia han estat sovint al servei de la subjecció i de l'esclavatge. Al servei de la domesticació i de la massificació. Jo diria

que al servei de l'engany, perquè han creat il·lusions de saviesa, miratges de coneixement i d'autosuficiència. Però estic ben segur que és possible una educació encaminada cap a una praxis alliberadora, sobretot si hom sap encaminar-la pels camins de l'enginy, en definitiva pels camins de la imaginació.

I és dins aquesta línia que voldria incloure la pràctica teatral pensada i escenificada per a un públic jove. El teatre com element educatiu en el sentit més ample i vigorós del terme: com instrument que haurà de conduir el nin vers la seva pròpia realitat.

I sorgí una pedagogia dirigida a encaminar el nin vers el coneixement a partir de l'acció sobre les coses que tenia al seu abast. El nin deixava d'esser subjecte pacient de la seva educació i es convertia en agent de la construcció de la pròpia intel·ligència i de la pròpia personalitat. Era precís, per tant, que deixàs d'escoltar i de repetir allò que havia escoltat i començàs a posar les mans damunt totes les coses. Enfront del saber prefabricat apartat dels interessos reals de l'infant, la nova pedagogia proposava introduir la vida a l'escola i l'activitat com a instrument bàsic de l'aprenentatge. El nin ha deixat d'esser un home en miniatura i es declara una absoluta confiança amb la seva naturalesa. Per això és necessari que el nin pugui emprendre la seva pròpia recerca, la seva pròpia auto-educació, a partir de la intuïció i de la manipulació dels objectes d'estudi. Les velles paraules de l'escolàstica triunfen de bell nou: Res no hi ha dins la intel·ligència que abans no hagi passat pels sentits. D'aquí el valor de l'activitat espontània del nin sobre la realitat, en definitiva sobre la vida.

Per això és que la meua proposició del començament hauria d'esser modificada en aquest sentit: *El teatre pensat i escenificat per a un públic jove és un fet cultural contemporani que condueix cap a un concepte d'espectador en actiu.*

Però quin sentit ha de tenir aquesta activitat? Molt sovint, ens hem deixat engrescar excessivament i d'una forma superficial per aquest terme. Hem arribat a creure que plantejar tres o quatre preguntes des de l'escenari per a que els nins responguin afirmativament o negativament si han vist passar la bruixa o si li hem d'explicar al dimoni per on para un determinat personatge era una forma d'activitat i de participació extraordinàriament commovedores. La participació des del meu punt de vista ha d'anar per uns altres viarans, encara que no vull dir amb això que hagin de deixar-se de banda aquelles preguntes. ¿Quin és, per tant, el sentit de la participació dels nins en l'espectacle teatral?

Voldria dir que haurà d'aconseguir-se pels camins del joc i de la imaginació. Però tractaré de matisar aquestes paraules.

Sovint, sol agrupar-se sota el mateix denominador el teatre que representen els nins pel seu compte, talment un joc improvisat, o dirigits per un adult subjectes a un



text determinat, amb el teatre que es representa per als nins en muntatges més o menys professionals. No és la mateixa cosa, encara que les relacions entre ambdós tipus de representació són prou considerables. Però cal distingir de bon començament entre el teatre que representen els nins (teatre com *expressió*) i el teatre que es representa per als nins (teatre com *impressió*). De fet, emperò, aquesta distinció podria establir-se sobre tots els gèneres literaris i també sobre totes les arts. Però és precisament en el teatre on aquesta diferència s'accentua d'una forma especial a causa de la influència del joc que caracteritza l'activitat lliure del nin. El teatre com expressió és sempre un exercici lliure, un joc. En el teatre com a impressió s'ha de partir d'un text literari o d'un esquema de muntatge escènic. La problemàtica educativa que plantegen un i altre tipus és el que aquí ens interessa.

Certament, emperò, un i altre poden acostar-se sovint. De fet ho fan en l'anomenat *teatre d'animació* del que n'és un exemple extraordinari el grup nord-americà *Breat and Puppet*, que postula una ruptura absoluta de l'aïllament entre la vida i l'expressió artística, i això ho fan participant en les marxes, invadint els espais lliures, creant la festa a través de les velles formes de la comicitat popular. Peter Schumann que n'ha estat el creador ha dit que els seus treballs res no valdrien si no eren compresos pels

nins de sis anys. Es tracta sempre, cal precisar-ho, d'una creació col·lectiva capaç d'utilitzar un llenguatge nou i eficaç en la comunicació, un llenguatge acolorit, vigorós i entranyable que desborda l'espai tancat d'un escenari i tresca les places, els carrers i els estadis convertint-se en una festa de joc i de rialles, en una festa de la imaginació que cerca la participació i es converteix en un mitjà de sensibilització popular, en un mitjà de comunicació que cerca, sobretot, que qualsevol persona —nin o adult— descobreixi les seves possibilitats expressives. Es tracta, doncs, d'un teatre nou —potser tan vell com l'home— en el que es fusiona la impressió de l'espectacle amb l'expressió vigorosa de la festa. En definitiva, d'afavorir el descobriment que el llenguatge de l'expressió artística és patrimoni de tothom.

¿Quina és, doncs, la funció pedagògica de l'art del teatre? ¿Quin és l'objectiu dels estudis escènics en el marc escolar, del teatre com *expressió*? En primer lloc, és precís advertir que no es tracta d'una sèrie d'activitats encaminades a aconseguir un resultat final: la representació. No és que se'n hagi de rebutjar la possibilitat, però més que d'això, es tracta de concebre la utilització de l'art dramàtic com un instrument pedagògic per a alliberar, identificar i orientar les energies que incideixen en el desenvolupament de la personalitat de l'infant. Hem de tenir ben clar que tot el treball que constitueix l'exercici de la creació dramàtica —tant de creació del text com l'elaboració del muntatge—, contribueixen a la formació i al creixement de la personalitat. Per tant, no es tracta d'ensenyar a fer teatre, sinó d'utilitzar el teatre com un element més en el procés de la formació. En l'art de l'escarni, en el joc de la representació, el nin hi troba la possibilitat de redescobrir el món en la recreació de la vida quotidiana pels camins de la imaginació creadora, pels camins de la recerca i de la maduració dels diversos llenguatges que el teatre implica.

Pel camí de la representació dramàtica, el nin aconseguirà *afiançar la seguretat amb si mateix, posar més atenció en la vida dels altres i descobrir el valor de la sinceritat*. Perquè és tota la personalitat de l'individu allò que es compromet en la representació. En el joc de la representació que possibilita, tot manejant les idess, els sentiments, les accions i les paraules, l'alliberament d'un món d'energies i l'ordenació de les idees.

El teatre escolar ha d'esser això, precisament: lliure, no contaminat. I ha d'esser, sobretot, una creació col·lectiva, entesa com a procés de concepció, d'elaboració i representació d'un espectacle des de la perspectiva del grup.

I hauríem de referir-nos a la importància de la creació teatral col·lectiva en la configuració de la personalitat de l'adolescent. És l'època de recerca de la identitat pròpia, que adopta molt sovint a partir dels models que l'enrevolten. També, afavoreix la interacció grupal, l'intercanvi d'experiències, el descobriment dels altres, etc.

Per dirigir o animar els estudis escènics en el marc d'una escola es necessita una certa preparació i una capacitat professional que no es dona a les escoles de formació del professorat. En aquest sentit, ja seria ben hora que es començàs a pensar amb la possibilitat d'impartir un ensenyament fins ara marginat dels centres de formació: els estudis escènics, la pedagogia teatral. La persona que haurà d'animar i de dur a terme l'experiència del teatre amb els escolars no podrà mai improvisar aquesta preparació tan necessària i haurà d'esser, sobretot una persona que tenguí una certa experiència en psicologia, dinàmica de grups, pedagogia, psicomotricitat, etc., que conegui les tècniques de l'expressió corporal i oral, que tenguí nocions de com ha de posar un text en escena, que sigui obert a les noves teories i pràctiques escèniques, des del "happening", fins al teatre ritual, passant per l'animació, els titelles i el teatre d'agitació.

Per altra banda, la pràctica pedagògica del teatre farà possible que un grup humà, un col·lectiu, es retrobi mitjançant les representacions lúdiques, tot compartint l'alegria i la festa. Sobretot, allò que hom ha anomenat la festa del *joc de la irrealitat verídica*.

El joc de la recreació de la realitat. En la base de tot el teatre hi trobaríem precisament aquest sentit del joc: *el joc de la farsa i de l'escarni*. No, el joc de la imitació. Estareu d'acord que existeix una profunda diferència entre la imitació i l'escarni. No són de cap manera la mateixa cosa. La imitació és sempre un perill, el perill que el nin imiti la mediocritat d'allò que l'enrevolta, de tot quant constitueix l'ambient del seu temps. L'escarni participa del joc, perquè *és sempre una metàfora de la realitat* que segueix les mateixes regles del joc. Tot succeeix sobre l'escena *com si fos veritat*. I és en aquest *com si* on cal anar a cercar el sentit més profund de la seva capacitat educadora. Posaré un exemple: Suposem que un actor ha de fer de mort i que ha d'estar per tant, immòbil i quiet. Cada espectador sap perfectament que l'actor no és mort, que juga a fer de mort, que sobre l'escena és *com si fos mort*, però tots fan d'oblidar-ho. Si per la cosa que fos, el mort fes un etxem, o un simple moviment, els espectadors es posarien a riure i l'efecte del teatre restaria destruït. L'essència del teatre és precisament produir aquella il·lusió mitjançant les convencions, les regles del joc. Com el joc, el teatre posseïx una mateixa estructura d'irrealitat: la cadira pot convertir-se en un avió, una granera en un cavall, un tros de pedaç en un mantell de púrpura. El joc com el teatre és una activitat lliure, abocada al plaer, encaminada a complir una acció fabuladora. Sartre assegurava: No és el personatge que se realitza en l'actor, sinó l'actor que s'irrealitza en el personatge. Perquè és el punt precís del personatge on l'actor deixa d'esser ell mateix i inicia la venturosa existència de la falla. El joc de l'escarni: entre dos pols antagònics. En un extrem: la lliure, turbulenta i insaciable improvisació,

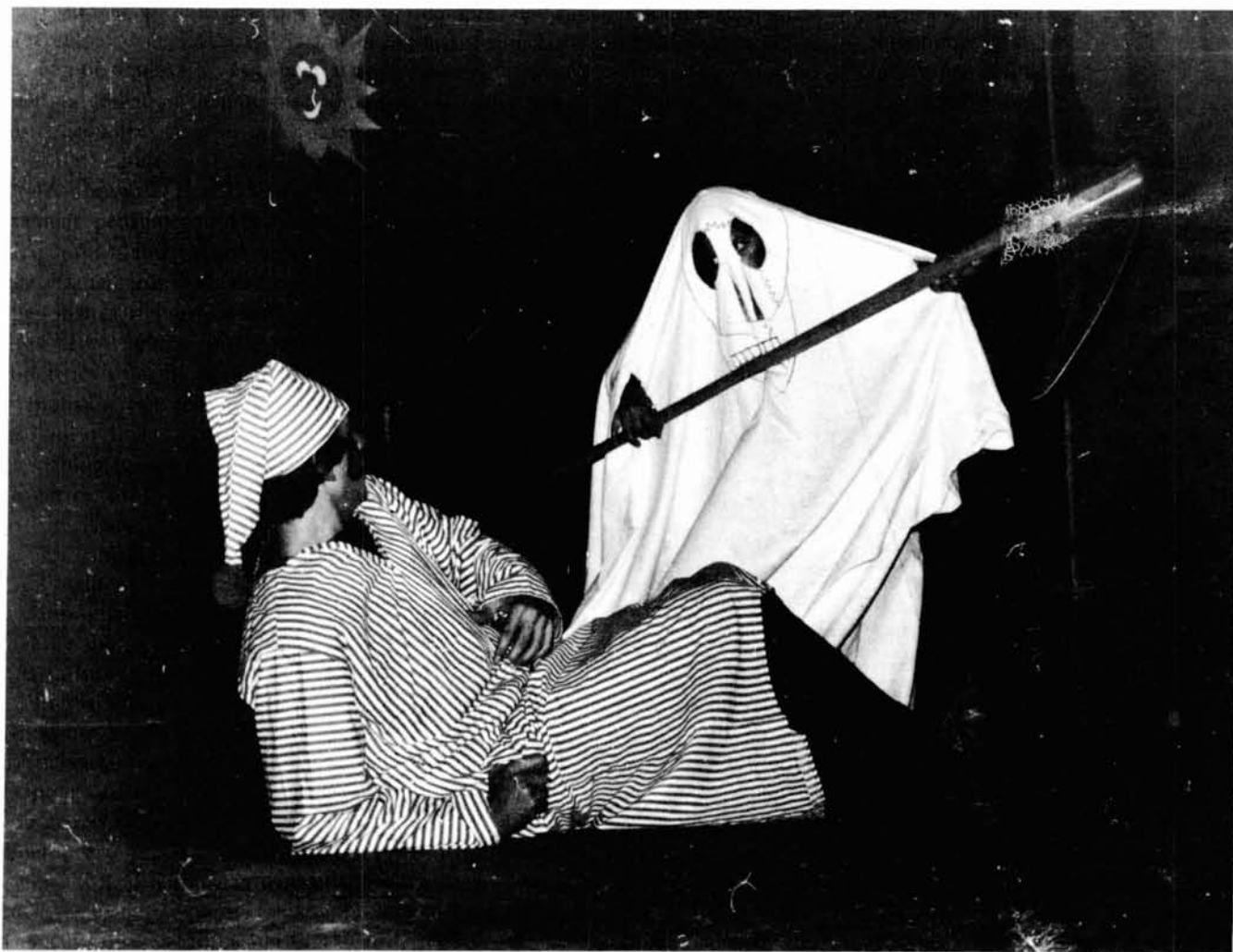
la fantasia. A l'altre extrem: la regla, la convenció, l'organització. Perquè en definitiva convenció i fantasia són el suport del joc. I la vocació de la infantesa és el joc; perquè en el joc es construeix el nin i en el joc convergeixen tots els seus interessos.

El teatre apassiona als nins perquè és un joc d'escarni, una recreació de la vida, un instrument per a la investigació de l'home i de la soceitat, una eina per a comprendre "el gran teatre del món" a partir de la irrealitat, del somni, de la imaginació i del plaer.

El teatre com a expressió és una pràctica pedagògica que obri als que hi juguen els camins de l'equilibri, de l'auto-descobrimnt, de l'auto-alliberament en el context

d'una activitat col·lectiva. Un mitjà per a l'exploració interior i per a la comunicació fonamentada en la sensibilitat, la sensualitat i la imaginació.

I ¿com ha d'esser el teatre per a nins, el teatre com *impressió*? Potser, la primera pregunta hauria d'esser si és possible un teatre particularment dirigit als nins. I això ens conduiria cap a un problema molt més ampli: ¿pot existir una literatura infantil? Hauria de dir que existeix un immens negoci muntat entorn dels llibres per a infants, que no puc acceptar aquella literatura infantil al servei de la colonització del nin, que no m'agrada la divisió de la literatura en compartiments estancs i em decantaria cap a aquella definició sutil de Cesare Pavese en una



carta que el 1940 dirigia a Gertrude Stein després d'haver llegit el seu conte "El món es rodó", que ella havia escrit pensant en els nins: "Naturalment —li deia—, com tots els llibres per a nins (aquest seu) és un llibre per a grans". Es tracta doncs, simplement de literatura bona o dolenta, que serà o no acceptada pels nins si son capaços d'entendre el llenguatge en que ha estat escrita i d'entendre, perquè es recolzen sobre la seva pròpia experiència, els fets que s'hi expliquen, literatura, per tant, que serà o no acceptada pels nins, però no escrita per a ells com si fossin una sub-classe discriminada i colonitzada. Jo diria, per tant, que el millor teatre per als nins és aquell que també és capaç d'emocionar i de commoure els adults.

Durant molt de temps, hom ha cregut que el teatre per als nins havia d'estar absolutament desprovist de problemes, car es tractava d'una forma de distreure'ls i de tenir-los aturats i entretinguts durant un grapat d'hores. Potser, hauríem de concloure que la primera i principal condició que ha de tenir qualsevol muntatge escènic destinat primordialment a un públic infantil és la *claretat*. Després, vindrà tota una escala d'exigències. Al graó més alt d'aquesta escala hauríem de posar-hi la necessitat de plantejar al nin que assisteix a la representació la possibilitat de descobrir per les vies de la imaginació i de l'escarni una realitat perfectible. Es tracta, doncs, d'un teatre profundament lligat a la realitat a través de la imaginació i de la fantasia. Un teatre que investigui les qüestions que ens poden donar una major consciència de nosaltres mateixos. Un teatre que els faci més crítics, més coherents i millors que els adults, amb la finalitat que la seva vida individual i la seva acció social puguin ésser més riques i més justes. Perquè és aquest el vertader sentit del teatre que es representa per a nins i cap a aquest objectiu ha d'encaminar-se qualsevol ús didàctic dels llenguatges teatrals: la paraula i la llum, el gest i la música, els renous, les olors i els silencis. El teatre no pot pretenir conduir l'infant cap a un món intemporal i abstracte, al marge de la realitat de la vida dels homes. És el joc de l'escarni, a partir de l'entorn. No és el teatre una història explicada sobre uns personatges que es fan preguntes mútuament i se les contesten. És una altra cosa, i això en farà un fet vivent, malgrat la competència dels mitjans audio-visuals. Sobre un espai escènic, un actor viu amb tots els recursos del seu cos i de la seva veu: la paraula, el moviment, el ritme, els sons, els volums, les formes, els colors... Amb aquests elements es crea la possibilitat d'explicar una història. La música, aleshores, no pot tenir el valor d'una il·lustració, sinó que, integrada en l'espai sonor de l'espectacle, forma part de les passes, dels renous del cos i dels objectes, de la remor dels mots, de la seva ressonància i de la seva alquímia. ¿Quin impacte té sobre la imaginació un discurs en el qual la paraula ha adquirit tota la seva força expressiva? La força prodigiosa d'un llenguatge viu amb el qual els espectadors i els actors juguen conjunta-

ment fins a embriagar-se de paraules, de les velles paraules del poble.

De fet, la pedagogia més actual ha arribat a reclamar aquest dret —el dret de l'home i del nin a la fantasia— amb la convicció que juga un paper insubstituïble en la formació de la seva personalitat i del seu caràcter. El deslliura del conformisme, trenca el marc de l'univers escolar, tan sovint asfixiant, i li permet retrobar-se a si mateix més enllà de la visió esquifida i rutinària de la vida quotidiana. I precisament, perquè ens deslliura del conformisme i estimula la nostra capacitat de crítica és que ha estat tantes vegades ofegada o dirigida. Certament, ni el nostre sistema escolar ni l'educació que rebem a través de les relacions diàries tant amb les persones com amb els mitjans de comunicació no ens afavoreixen absolutament la capacitat d'imaginar, ans tot el contrari: es converteixen en poderosos elements de subjecció i de domesticació. En definitiva, de colonització.

Sartre ha definit d'una forma extraordinària la imaginació. Contrari a la imatge miniatura i a la imatge record com a productes del fet d'imaginar, en el sentit que la imaginació no pot ser ni una reducció de la realitat ni tampoc una ombra, acaba per dir que la imaginació no és mai una cosa, sinó un acte, una acció i una consciència, perquè la imatge simbòlica que sorgeix en l'estructura del pensament és sempre la consciència d'una realitat. Aquesta forma de prendre consciència es diferencia de les altres formes de coneixement perquè l'objecte imaginat es dona immediatament —Sartre arriba a dir com a culminació d'un procés de síntesi, en el sentit en què qualsevol acte psíquic ho és una síntesi—, mentre que el coneixement perceptiu es forma lentament i per aproximació.

Emperò Sartre aprofitarà l'avinentesa per reprendre la seva tesi de la irrealitat de l'art i per assegurar que les imatges són sempre un signe degradat de la realitat. La consciència imaginant, vindrà a dir, crea el seu objecte com un no res. En definitiva, els símbols de la imaginació, adverteix, són precisament allò que no és. Sartre fa, i aquest és el tret més important que hom ha fet a la seva anàlisi, una teoria de la imaginació sense tenir en compte les imatges.

En realitat, allò que de més valuós ha aportat Sartre en el coneixement de la imaginació és el concepte dinàmic que sorgeix del seu plantejament.

Rera les formes més visibles dels productes de la Imaginació —i això cal destacar-ho davant els qui acusen la literatura popular, concretament les rondalles, de transmissores d'una realitat social periclitada— es transparenten fonamentalment les estructures profundes del subjecte que imagina. Les imatges que produeix la imaginació són una espècie de moviment sense matèria que parteix d'una qualsevol experiència material, però que s'aboquen vers la creativitat. La imaginació és el començament, la raó seria el recomençament. I aquest començament tendeix sempre vers l'amplificació, vers l'engrandiment del món individual

i col·lectiu. Des de que el nin comença a pensar crea un món i aquest món d'imatges inventades no és ni una escapada ni una evasió, sino la captació de la realitat d'una manera més profunda.

Crear allò que hi pot haver de més prodigis sota la simple realitat quotidiana és, naturalment, un risc i exigeix un coratge, el coratge d'una existència plena de treball, d'invenció, d'investigació.

Imaginar no és únicament inventar-se dimonis, i bruixes, i fades admirables. Es tot això, però amb la convicció certa que a partir de les fades cada home serà capaç de brostar per cada una de les seves branques els fruits més sorprenents i increïbles. En el fons, es tracta d'una personal i intransferible interrogació. L'imaginari, ha escrit Ph. Malrieu, és una experiència sobre la pròpia individualitat, una auto-exploració que contribueix a l'elaboració de la personalitat al mateix temps que possibilita el descobriment de realitats exteriors, i aquest descobriment a partir d'una transformació del jo constitueix, precisament, la més profunda veritat del fet d'imaginar. Però Hegel ja deia que la creació artística és un activitat humana gràcies a la qual l'home cobra consciència de si mateix. Ara, podem dir que no solament d'ell mateix, sinó que amb la recuperació o amb el descobriment d'aquesta consciència s'obren les portes de la comprensió i del coneixement.

Mai, per tant, insistirem abastament sobre els aspectes creadors del fet d'imaginar. Es precisament la imaginació l'acte que permet integrar els elements de la realitat amb els que procedeixen de l'individu i que la percepció mai no serà capaç de copsar. Qualsevol pla de treball —afirma Jean Chateau—, per ben elaborat que estigui, és sempre el resultat de la imaginació. I per això mateix, seria perillós restringir les accions de l'imaginari a uns límits certament esquifits. Cal tenir en compte tant la ficció de la novel·la com el treball creatiu de les hipòtesis científiques.

Imaginar és sempre arriscar-se a emprendre una aventura. L'aventura i el goig d'emprendre la conquesta del món. Les conductes de la imaginació són principalment conductes d'exploració i de conquesta. Es, per tant, la imaginació —en aquest cas Piaget en diria l'*esquema anticipador*— allò que dirigeix i ordena les conductes més vàlides. Es tracta, doncs, d'un moviment psíquic que ens possibilita la conquesta de territoris nous.

Jean Piaget volia demostrar que el pensament representatiu —la capacitat de l'home de representar mentalment unes imatges— sorgia de l'activitat sensorio-motriu. Posteriorment, hom ha atacat durament aquesta conclusió tot explicant que el pensament representatiu està en l'origen d'un tipus de pensament oposat a la intel·ligència sensorio-motora i que té en compte àmpliament el joc i les formes, la paraula i la imaginació.

Entre els dos i els dotze anys, sembla que cal situar aquest període que Jean Chateau anomena l'edat de l'imaginari, caracteritzada especialment per la capacitat d'abstracció. Aquest plantejament ha vingut a desbancar tant la

teoria com la pràctica escolar basades especialment en allò que és concret, en el que es pot veure i palpar, fruit de les concepcions associacionistes. Una prova ben clara del caràcter formal del primer pensament representatiu l'aporta precisament el mateix Piaget quan destaca la importància que és precís atribuir al llenguatge en la configuració d'aquest pensament. Al nin li agrada jugar amb les paraules, embullar el fil de les paraules i esboçar un ritual dels mots que té ben poc que veure amb l'experiència sensorio-motriu. Per altra banda, hom caracteritza l'edat que va entre els dos i els vuit anys per una especial inclinació vers la meravella: la meravella dels contes de fades o la meravella sorprenent i impensada de la tècnica. També, la meravella impetuosa i excitant del joc, del joc de l'escarni: del teatre.

Es precís estimular als educadors i als ensenyants a fomentar la imaginació tant com la memòria, l'atenció i la capacitat d'observació, que la funció creadora del fet d'imaginar pertany a tots els homes, a l'home del carrer tant com al tècnic, tant com al científic, tant com a l'artista. Perquè ens és tan necessària pels descobriments científics com per a que sorgeixi l'obra d'art, igualment, tan necessària per a la vida de cada dia, de totes les hores.

Cal reclamar, per tant, una pedagogia de la imaginació al costat de la cultura física i de l'educació del pensament reflexiu. Perquè la més veritable llibertat dels homes i la seva suprema dignitat es recolzen precisament sobre la viva i espontània expressió creadora que constitueix el camp de la imaginació. Reeducar el dèficit de la imaginació individual, que és la causa de tants de traumes i l'origen de tantes angoixes, és un dels objectius més importants que hauria de plantejar-se qualsevol educador. Però també plantejar-se la possibilitat d'una acció psicològica desbloquejadora, ja sigui a través d'experiències socio-dramàtiques, capaces de recuperar per a l'home del nostre temps la prodigiosa força de la imaginació col·lectiva.

Voldria acabar diguent que tant si es tracta del teatre que els nins representen com del que es representa per a ells, haurà d'ésser un joc, el joc de l'escarni, el joc de vincular-se amb la realitat de la vida pels camins de la festa, del deliri, de la subversió de l'ordre de les coses. Finalment, espectadors i actors esdevindran protagonistes i el joc de la representació potser tindrà continuïtat més enllà de les taules, més enllà de l'escenari. I es tracta d'això, precisament: de comunicar als nins la capacitat de veure la vida amb els ulls de la imaginació i de la crítica, de possibilitar la recreació de llenguatges i d'obrir els camins que porten vers la participació insospitada.

Haurà d'ésser per la força de la imaginació que els murs de l'obscurantisme i de la intransigència hauran de caure com varen caure les muralles de Jericó al so de les trompetes. Però perquè això arribi és precís deixar creixer la imaginació dins els ulls, dins les mans, dins les paraules de cada nin.

EL SOMNI

per MARIA MAGDALENA CUELLAR PONS
PROFESSORA DE E. G. B.

Quina diminuta grandesa, la nostra!

Quina paradoxa la nostra condició humana que ens pot fer sentir els amos del món, i després, en qüestió de segons, la més ínfima i insignificant de les criatures. Oh déu Destí que jugues així amb les nostres vides!

Mentre a una part de la Gran Bolla Blava es defensen els drets humans, a una altra, pot ésser no molt llunyana, se poden segar vides per passar el temps... i el món segueix rodant.

Pot ésser que els mateixos que organitzen un "Any Internacional de la Pau", organitzin, també, una cadena de cops d'estat que dugui la destrucció a molts de països... i el món segueix rodant.

Sí, segueix rodant i nosaltres també, perquè la nostra capacitat d'adaptació és extraordinària. Perquè la gent important (polítics, escriptors, filòsofs...) va a l'exili, però el poble, el pobre poble vençut, és el que lluita i el que perd, perd perdent o perd guanyant, però sempre perd. I la seva derrota és immensa perquè ha crescut regada per la sang dels que ja no hi són i per les llàgrimes dels que encara resten.

Pero no fa res, el sol segueix sortint cada dia i les hores, llargues o curtes, sempre tenen seixanta minuts. I la història se repeteix cíclicament: després de la por, ve la esperança; i després de la esperança, el somni; i, quan el somni es vol convertir en realitat! ... torna venir la por i la imperturbable roda volta en un infinit cercle viciós del que no se pot sortir.

I nosaltres, utòpics somniadors, pensam que no ens afecta i ens sentim segurs, estacionats a l'etapa del somni.

Fins que un dia, tenim por. I tot s'enfonsa en el nostre voltant, i creim sentir que s'obri la terra sota els nostres peus per llançar-nos a un abisme sense fi. I és llavors quan ens sentim veritablement petits, quan tot el volum de la nostra anterior grandesa ens cau damunt i ens enfonsa, encara més, amb el pes feixuc d'aquella ferma seguretat i confiança. I ja no creim en res, oblidats dins la profunda obscuritat de la solitud...

Però, ens tornam aixecar enlluernats per l'esperança que, quan esdeven cegadora, ens envolta en el somni. I ja no tenim por, perquè no pensam amb la por, perquè tornam caminar amb pas segur i fort. I creim en nosaltres mateixos, i creim amb els altres, i... per què no dir-ho?, també creim un poc en Déu.

I jo admir a la nostradiminuta grandesa humana, meravellós Fènix que pot resorgir un pic i un altre per conservar l'esperança, oblidar la por i lluitar pel somni, per l'utòpic SOMNI de la llibertat.

EL CUBO DE BASURA

por FRANCISCO AGREDANO MOYANO
FILOLOGIA, 3.º

Humilde receptáculo creado y destinado para acoger en su seno lo que la mano ajena aparta de su lado. Es como pensión de pasajeros huéspedes nocturnos: latas, botes, raspas, pelos, palos, gatos muertos y otros muchos...

Sirve, sin servir, a un servidor ingrato, y aunque le limpia el plato, nunca se acuerda de él. Y ahí no acaba su servicio, que también sirve de oficio al humano transeúnte, que por las noches le hunde, las manos en su orificio con el afán de encontrar, Dios sabe ¡qué beneficio! . Y no es tan sólo el humano, quien se aprovecha de él, pues también ofrece algo al canino, al felino, y al roedor; al bacilo, y ¡cómo no! al insecto más precoz.

¡Cuán múltiples son tus servicios! , receptor de desperdicios. Y, ¿qué recibes a cambio? : ascos, muecas, pestes, malos tratos, por parte de los más limpios.

¡Qué sería de nosotros sin tí! , triste, callado y sucio cubil; ¿qué fuese de nuestras calles, plazas, bares y otros lares, si en ellos se refugiaran los olores, nardos, rosas y otras flores que en tu corazón amparas?

Gracias te damos cubículun, y por todo tu curriculum, y en reparación de agravios, yo proponga con mis labios que a partir de este momento, y sin mediar documento, se te erija un monumento.



LA LLENGUA CATALANA DINS L'ENSENYAMENT A EIVISSA, FORMENTERA, MALLORCA I MENORCA

per TONI ARTIGUES

Fa poc, Toni Artigues,
professor del Departament de Filologia,
llegí la seva tesi doctoral
que va esser qualificada
d'EXCEL·LENT CUM LAUDE
per unanimitat.
D'aquest treball n'oferim una síntesi.



CA MORCA

AGRAÏMENT

A tots els professors d'E.G.B. i d'Universitat i als alumnes de la Normal que han omplit els qüestionaris.

A Antoni M.^a Badia per la direcció del treball i especialment per la confecció del qüestionari; i també a Jordi Vives, a Maria Collado, a Assumpta Mascaró i a Ramon Bassa.

A Víctor Garau per l'assessorament estadístic; a Josep Mora i a Julià Ballesster per la seva inestimable ajuda en la programació i en el maneig de la IBM; a Climent Garau i a Joan Garcies per la cessió de l'aparell.

A la Fundació Jaume Bofill per un ajut de treball que cobreix les despeses de material i de desplaçaments; a Bartomeu Barceló que me va ajudar en la gestió i a Jordi Porta que me n'ha facilitat els tràmits.

A Marta Cuyàs, la meua amiga, que m'ha pegat més d'una empenta.

A tots els qui usen constantment la nostra llengua i sobretot als mestres que la transmeten als al·lots.

DADES PER A UNA HISTÒRIA EXTERNA DE LA LLENGUA CATALANA

En aquest capítol he aplegat les dades de llibres, articles, comunicats, etc., que parlessin de decrets o d'altres manifestacions del poder polític, de gramàtiques, de dades sobre la

població i l'escolarització, de premsa i de teatre, de l'església, dels partits polítics, etc., a fi de tenir una idea dels avatars de la llengua catalana des que el 1229 s'instal·là a Mallorca per conquesta militar, i després a Eivissa (1235) i a Menorca (1231-1287).

Per ventura hauria estat més honrat prescindir de la forma tradicional de presentació d'aquest tipus de treball i presentar aquest primer capítol en un fitxer susceptible d'ampliació —molta— a través d'arxius històrics, d'expedients i d'altres documents de la Delegació del Ministeri d'Educació, d'entrevistes a mestres, d'escorcollar la premsa, els almanacs..., etc., i deixar en mans d'un historiador la confecció i la redacció del material a la llum dels seus coneixements sobre el poder polític i religiós, sobre el control dels vectors de comunicació, sobre el poble i la societat.

Encara que les dades facin referència bàsicament a les illes Balears i Pitiüses, les referències a Catalunya i al País Valencià (però sobretot a Barcelona) són contínues: perquè el jou foraster —i les fletxes— ha estat el mateix; perquè les reivindicacions que hi ha hagut a Eivissa, a Formentera, a Mallorca i a Menorca han seguit en general les que a Catalunya s'han duit; a terme poc abans i també perquè —digui el que digui la Constitució— vull els Països Catalans.

Per interpretar les dades d'aquest capítol he utilitzat l'esquema que Jean-Louis Calvet exposa en el seu

Petit tractat de glotofàgia. El seu terme, similar a antropofàgia, és més dinàmic que el terme diglòssia, més gràfic que conflicte lingüístic i d'una ideologia oposada al mot —significat i significat— bilingüisme usat per Menéndez Pidal, per Unamuno...

La glotofàgia, segons l'ha definida Calvet, i perfilada amb els exemples —massa nombrosos— del colonialisme francès, sol tenir tres estadis.

El primer estadi se caracteritza per la implantació de grups de militars i d'administradors —i després, també, de comerciants— generalment a les ciutats; aquests grups, amb la seva llei i amb la seva explotació, duen la seva llengua, que és assimilada pels grups autòctons dominants els quals col·laboren amb l'invasor per tal de poder continuar amb la seva situació privilegiada; ara del col·laboracionisme en diuen possibilisme.

Aquest estadi en els dominis de la llengua catalana és iniciat ja el segle XV, però no s'assenta totalment fins el XVIII, amb els reis borbons. Durant el segle XIX la premsa i l'escola seran els principals instruments de difusió del castellà; L'Institut i la Normal, per exemple, creats a mitjan segle, no coneixeran més llengua que el castellà. Hi ha descripcions de la Vila d'Eivissa (Gaetà de Mallorca, 1751) i de Palma (Arxiduc Lluís Salvador, a mitjan segle XIX) que retraten aquest primer estadi. Entre les poques veus que defensen el català hi ha la de Jovellanos a començaments del XIX; ell

no vol el català per castellanitzar Mallorca —que és el que pretenien els Amigos del País amb diccionaris i gramàtiques— sinó com a vehicle usual de la cultura dels mallorquins.

El segon estadi du la glotofàgia de la ciutat al camp; és l'extensió de la Superllengua, símil de Superman, a tota la població.

Si tenim en compte que el 1904 un 75^o/o de la població de Mallorca és analfabeta —el 1890 saben llegir i escriure, en català i en castellà, un 12^o/o a Mallorca, un 21^o/o a Menorca i un 5^o/o a Eivissa—, és a dir, monolingüe catalana, se pot afirmar que és durant el segle XX que se du a terme aquest segon estadi de glotofàgia. Són l'ensenyament obligatori i “gratuït”, la ràdio, el cinema i la premsa en mans de l’“Imperio Español —que no se pone el sol” que duen a terme aquesta extensió. La situació s'agreuja amb la dictadura —tan dura i que tant durà— franquista, que, novament per conquesta militar, acabà amb els esforços, sobretot de Catalunya —encara que a Mallorca hi hagués també una lluita per la normalització a l'ajuntament de Palma, de mans del mestre i editor Andreu Ferrer, etc.— per alliberar-se com a poble i per normalitzar la seva llengua. Des dels anys seixanta la “Televisión Española” i una immigració que ha arribat a suposar un 25^o/o de la població total de les nostres illes —ocasionada per la rendable misèria andalusa i per un boom turístic controlat bàsicament per les multinacionals— consoliden aquest segon estadi de la glotofàgia: la seva extensió a tota la població. Ja no hi ha monolingües catalans —ni n'hi pot haver segons la Constitució—, però de cada dia són més els monolingües castellans; l'ensenyament és en espanyol i també els mitjans de comunicació; i tot un llarg etcètera que tots sabem “i que sovint oblidem”.

A partir d'aquí comença el tercer estadi: la glotofàgia aconseguida, la digestió consumada —i en acabar diuen tapa—. Continuant amb el símil metabòlic del terme glotofàgia hom veu clarament la dificultat de retardar o de fer recular aquest procés; la resis-

tència als sucus gàstrics pot retardar la digestió; també la provocació de vòmits al caníbal; i també, tal com pot suggerir El Petit Príncep, obrir la panxa a la boa i sortir-ne abans que comenci la seva lentíssima però inexorable digestió. Crec que tothom sap —ells en tot cas, sí— que la co-oficialitat de les “nacionalidades o regiones” té els efectes de la sal de fruites: facilitar la digestió, evitar les fortors...

El primer capítol, d'informació prèvia per emmarcar el treball de camp, conté, a més de les dades històriques, una relació de la major part d'enquestes sociolingüístiques catalanes a partir de “La llengua dels barcelonins” de Badia, realitzada el 1965. En aquesta relació hi són destacades les dades sobre ensenyança; les enquestes referides a Mallorca són comentades més extensament. A Menorca i a les Pitiuses no hi ha pràcticament estudis d'aquesta mena, i per això he volgut referir la meua enquesta a totes les illes, encara que des de sempre, i encara ara “Balears”, Les Illes, “País Balear”, etc. no siguin més que termes més o manco colonials, però no realitat sentida pels indígenes.

LA LLENGUA CATALANA DINS L'E.G.B. DURANT EL CURS 1978 - 79

És a començaments del curs 77-78 que vaig començar a treballar en l'elaboració d'un qüestionari per conèixer l'ús del català a l'E.G.B. i les actituds dels ensenyants. Durant el primer trimestre del 78-79 vaig experimentar a algunes escoles una nova redacció del qüestionari ja quasi definitiva.

Les finalitats de l'enquesta són:

—Conèixer els fets: ús lingüístic intern i extern de part dels ensenyants; grau de coneixement del català; incidència de la immigració en l'ensenyança...

—Conèixer l'actitud dels ensenyants envers la nostra llengua, la nostra cultura i el nostre fet nacional.

—Coordinació dels ensenyants interessats en l'ensenyança de/en català feta a través d'un qüestionari addicional, no anònim.

—Obtenir un mínim cens lingüístic de la població escolar de l'E.G.B.

—Tot això per a una intensificació de l'ús del català en l'ensenyança.

Els formularis, en català, foren enviats per correu durant el tercer trimestre del 78-79 nominalment als centres, amb dos sobres amb segell per retomar el Qüestionari i el Cens a dues adreces diferents. Els reberen tots els professors d'E.G.B. que figuraven a les llistes de la Delegació (3.259; 1.713, un 53^o/o, estatals i 1.546 privats). El fet que la població fos tan petita i tan variada em va fer pensar que seria millor treballar sobre la població total que no sobre una mostra, a pesar del risc que contestassin només els interessats. El marge d'error sobre el global, inferior a un 5^o/o, fa fiables els resultats, i a més la comparació de la distribució geogràfica per illes de tots els professors d'E.G.B. amb la dels professors que contesten és prou satisfactoria.

Contesten l'enquesta un 14^o/o dels que la reberen: 465, un 65^o/o dels quals son del sector estatal; a la privada més d'un no rebé els formularis i a més hi ha moltes pors a l'arbitrarietat de l'empresari.

Un 73^o/o dels professors d'E.G.B. de Formentera, Eivissa, Menorca i Mallorca tenen com a llengua materna el català, un 1^o/o el català i el castellà, un 23^o/o el castellà i un 2^o/o altres llengües.

Usen el català per fer comptes mentalment un 50^o/o dels professors, a vegades el català i altres el castellà un 24^o/o, el castellà un 24^o/o i e. galleg un 1^o/o.

Els percentatges d'ús del català amb les distintes persones de l'àmbit familiar són:

amb el pare 76 ^o /o	amb la mare 77 ^o /o
amb els fills 73 ^o /o	amb la parella 72 ^o /o

Amb els amics augmenta l'ús del castellà i també el del català: parlen en català amb els amics un 54^o/o; amb uns en català i amb altres en castellà un 31^o/o; en total parlen amb

els/alguns amics en català un 85⁰/o. Un dels factors que fa augmentar l'ús del castellà és que amb un interlocutor no catalanoparlant només un 34⁰/o continuen parlant en català (i un 37⁰/o només segons l'interlocutor o el moment; per exemple a la Normal hom veu que el canvi de la llengua és més freqüent amb el director, ara castellanoparlant, que no amb altres professors castellanoparlants). D'altra banda, molts que no tenen el català com a matern ni el parlen en l'àmbit familiar sí que el parlen amb els/alguns amics.

De fet, un 85⁰/o diuen que saben parlar el català i un 5⁰/o més el saben parlar un poc. Només sis, un 1⁰/o, que havien arribat el curs en qüestió per trasllat obligatori no entenen el català.

Dins la classe és patent la legislació que de fa segles bandeja la nostra llengua de l'escola: només alguns i només oralment encara, fan servir la llengua del país. Per escrit és quasi exclusiu l'ús del castellà, fins i tot a les revistes escolars, que exigeixen, almanco en un bon percentatge, una participació dels al·lots més gran que no altres activitats escolars. Un 31⁰/o diuen que fan les classes en castellà perquè els nins no entenen el català; de fet però, no l'entenen perquè ningú no els el parla: professors que

oralment usen el català i que en fan classes diuen que si continues xerrant en català t'arriben a entendre, encara que de tot d'una, per comoditat, diguin que no. Un 31⁰/o diuen que fan les classes en castellà per manca de preparació en català.

Fet i fet, només un 45⁰/o han fet qualche curset de català, sobretot a l'Obra Cultural Balear, a la Normal, a l'Institut d'Estudis Eivissencs, a l'Ateneu Maonès... Saben escriure en català un 20⁰/o i un 44⁰/o més hi saben escriure un poc.

L'hàbit lector és expressat en la resposta a "quants de llibres dels que llegeixes són en català?": cap un 19⁰/o; un, dos o tres de cada deu 55⁰/o; quatre, cinc o sis de cada deu 14⁰/o; set, vuit o nou de cada deu 2⁰/o; tots 1⁰/o; no contesten un 4⁰/o.

Durant el curs 1978-79 un 18⁰/o fa classes de català a alumnes de l'escola; un informe de la Inspecció del mateix curs diu que un 17⁰/o dels al·lots d'E.G.B. segueixen classes de català.

En 1979-80 se començarà a aplicar un Decret de dia 7 de setembre de 1979 que regula —i des d'ara haurem d'entendre regular com a sinònim de dificultar— des de Madrid "la incorporació al sistema de enseñanza en las Baleares de las modalidades insulares

de la Lengua catalana y de la cultura a que han dado lugar". Durant aquest curs faran classes de català un 59⁰/o dels al·lots d'E.G.B. Aquest augment, d'altra banda més quantitatiu que no qualitatiu, no és obra dels organismes oficials, ni de Madrid, com hom podria pensar en llegir les notícies de premsa, sinó dels professors mateixos, que havien anat creant una infraestructura, contra corrent, intentant d'apropar més l'escola a la realitat mallorquina, menorquina, eivissenca, formentera; ja durant el curs anterior un 64⁰/o dels mestres saben escriure (un poc) en català, i ja prop d'un vint per cent fan classes de català... Per a una part dels mestres, encara que minoritària, el Decret espanyol ha quedat més endarrera del que ells feien i fan; durant el curs 79-80 a dos grups d'un centre estatal feien l'ensenyament de la lectura/escriptura en català (i complementàriament en castellà); d'altres ensenyants han treballat en la confecció de material didàctic des de la seva escola, sense suport oficial a l'hora d'editar-lo.

Pel que fa a les opinions, un 83⁰/o dels professors d'E.G.B. són contraris al trasllat obligatori, que permet situacions tan extremes com la d'una mestra gallega a un primer curs: ella no entenia els al·lots i els al·lots no l'entien a ella.

Voldrien els diaris només en català un 8⁰/o; sobretot en català un 40⁰/o; uns diaris en català i altres en castellà un 32⁰/o; sobretot en castellà un 14⁰/o; i exclusivament en castellà un 3⁰/o.

La televisió ha d'esser comuna als llocs de parla catalana quant a gestió, contingut i llengua per a un 40⁰/o; de les illes Balears per a un 22⁰/o; i comuna a tot l'estat espanyol, com ara, per a un 23⁰/o.

Volent autonomia màxima política, cultural i econòmica un 44⁰/o; tal com diu la Constitució un 26⁰/o; descentralització administrativa un 18⁰/o; independència un 3⁰/o.

La política educativa ha d'esser competència dels òrgans autonòmics per a un 60⁰/o; dels ajuntaments per a un 10⁰/o; i del govern de Madrid per a un 15⁰/o.



FOTOGRAFIA: PERE BRU

Quan se va passar el Qüestionari ja estava en vigor el Decret que regulava la incorporació del català dins l'ensenyança de Catalunya. Dels que contesten l'enquesta, un 10⁰/o el coneixen i un 30⁰/o el coneixen un poc; tres quartes parts dels qui el coneixen (un poc) troben que el català encara no hi queda normalitzat.

Pel que fa a l'opinió sobre el lloc —o la funció— del català dins l'ensenyança a les nostres illes, la donen a través del seu parer sobre el contingut que hauria de tenir, segons ells, el Decret que se gestava aleshores. Devers la meitat responen quelcom de semblant al que seria des del setembre del 79 el seu contingut: assignaturització del català com si fos un idioma estranger i un nombre ingent de traves per usar el català com a vehicular fins i tot per a la lectura/escriptura. L'altra meitat volien l'ús vehicular de la llengua catalana —exceptuant els primers anys (fins als 9-10) per als infants de llengua materna no catalana—. Un 66⁰/o dels afiliats a qualche sindicat (un 86⁰/o dels afiliats ho són al Sindicat de Treballadors de l'Ensenyança de les Illes) són favorables a l'ús del català com a vehicular de l'ensenyança, i dels no afiliats només un 36⁰/o; els altres volen l'assignaturització del català.

Pel que fa a l'ús del català en l'ensenyament universitari és de destacar que només Filosofia i Lletres en fa ús en els rètols i en els documents de secretaria. Tots els intents de normalitzar l'ús del català i els plans d'estudi a nivell d'Universitat han topat amb la negativa del president de la Comissió Gestora d'incloure'ls a l'ordre del dia. Així i tot a la Normal hi ha un Català I per a tots els alumnes de primer des del curs 72-73, quan encara depenia, aquest centre, de la Universitat de Barcelona. A Filosofia i Lletres hom poc cursar ja, més o manco, l'especialitat de Filologia Catalana. A Dret, a Ciències i a Empresarials cap professor no fa servir el català en les seves explicacions, a Filosofia i Lletres un 60⁰/o i a l'Escola Universitària del Professorat d'E.G.B. un 38⁰/o.

Pel que fa als estudiants de la Normal, durant el curs 77-78 un 81⁰/o tenien com a llengua materna el català. Un 69⁰/o volien l'ensenyança en català a les escoles i un 59⁰/o també a la Normal; els altres volen, simplement, ensenyament del català. Pensaven fer les classes en català un 64⁰/o.

Des de fa devers vint anys no són només unes lleis colonials que obstaculitzen l'ús normal de la nostra llengua, ni només la T.V.E., ni només l'ensenyança "gratuïta" i obligatòria i en castellà, ni només la ràdio, ni la premsa, ni les edicions en castellà... La immigració de gent d'Andalusia, de Múrcia, del País Valencià... molts d'ells castellanoparlants sumada als factors anteriors (a l'oficialitat del castellà a casa nostra, en definitiva) fa que la nostra llengua perdi de cada dia més àmbits d'ús. L'oficialitat exclusiva del català neutralitzaria aquest factor en poc temps, ja que els percentatges són encara minoritaris i l'allau immigratori, ja des del 1975, s'ha aturat.

Segons una enquesta feta a les escoles de la comarca de Sóller el 1978 són catalanoparlants un 86⁰/o dels escolars i entenen el català un 98⁰/o. A l'estatal de Palma, segons una enquesta feta el 1979 als alumnes de 8è. de vuit escoles, parlen la llengua de Mallorca un 82⁰/o dels nascuts a Mallorca (un 43⁰/o bé i un 39⁰/o regular), un 60⁰/o dels que fa més de cinc anys que hi són (7⁰/o bé i 53⁰/o regular) i un 28⁰/o dels que fa menys de cinc anys que hi viuen (7⁰/o bé i 21⁰/o regular); l'entenen bé o regular, un 98⁰/o del primer grup, un 89⁰/o del segon i un 70⁰/o del tercer.

Segons el meu cens, simplement indicatiu, ja que en la major part de municipis tenc les dades només de devers un 10⁰/o, la població escolar va d'un 100⁰/o de catalanoparlants, als municipis del cor de Mallorca (Sant Joan, Sineu, Lloret...), a només un 25⁰/o, a Calvià; a Palma i a Lloseta un 41⁰/o, a Andratx i a Deià un 43⁰/o, a la Vila d'Eivissa un 45⁰/o. a Menorca —tret de Maó (71⁰/o) i Es Castell (62⁰/o)— hi ha al voltant d'un 90⁰/o de catalanoparlants; a Son Servera, a Esporles, a Alcúdia, a Inca, a

Sant Antoni, a Santa Eulàlia, a Formentera el percentatge de catalanoparlants és al voltant d'un seixanta per cent... Els percentatges de no catalanoparlants són tal volta més alts al meu cens, respost sobretot pel sector estatal, amb més immigrants, que a la realitat. Sigui com sigui aquest cens és simplement indicatiu.

Aquest panorama, i encara més algunes experiències d'ensenyança en català —concretament a Lloseta, un poble tan castellanitzat com Palma— mostren que en general fer tota l'ensenyança en català no presenta tants d'inconvenients com avantatges, ja que afavoreix la integració lingüística dels immigrants, en benefici de tota la nostra comunitat.

UN PUNT DE CONCLUSIÓ

Les dades que he presentat mostren que els professors d'E.G.B. de les nostres illes no són un factor de glotofàgia per la seva voluntat pròpia sinó per l'estructura que regula l'ensenyança: unes lleis fetes de Madrid amb uns esquemes clarament colonials (un Decret 7 set. 79—, per exemple, que "democratitza" l'ús del castellà a ultramar); el trasllat obligatori de professors; uns centres de formació del professorat castellanitzats quant a llengua vehicular, estructura, continguts...; etc. etc.

Sovint la ideologia dels mestres els du a actuar al marge d'aquesta estructura i a favor d'un major apropament a la realitat física i cultural de la seva illa.

Efectivament, si hom vol aturar, i encara recular, el procés glotofàgic és imprescindible un canvi radical en l'estructura de l'ensenyança, i també dels mitjans de comunicació, etc. —el control d'aquests vectors haurà de passar a mans dels mallorquins, dels catalans, dels menorquins...—; i això sembla que només pot ésser conseqüència de l'alliberament dels nostres pobles, tal vegada mitjançant la constitució d'uns estats independents o federats dels pobles de parla catalana.

Palma, Nadal 1980

MELCION ROSSELLÓ SIMONET, L'HOME

per JOAN MARTORELL TROBAT

Del fet que a molts de nosaltres, deixebles seus, ens agradi l'ensenyança i estimem el món dels infants en té la culpa don Melcion Rosselló,

Sembla, parlant amb ell, que el temps no hagi passat. Sota la música de fons de les rialles alegres dels menuts trobam un despatx sempre ple de llibres i fulletons, el diploma del Premi dels Premis Ciutat de Palma curosament guardat, una cara que ha sabut xuclar dels seus alumnes l'imatge de l'eterna joventut, una veu ferma i de vegades emocionada i persuasiva, tot un rebentar de serenitat, de pau, d'humilitat...

Tots recordam al mestre a la vegada recte i humà que ens encaienta fins i tot amb el seu pessimisme. Però tots els que gaudirem amb les seves lliçons i rebérem el seu exemple el deixàrem amb l'endarrer de saber de quina saó s'havien enfortides les arrels d'aquella personalitat que ens cativava, i què era el que s'amagava darrera aquella cuirassa. Com era en Melcion Rosselló, l'home?

Demanam-li que ens ho conti.

NOSTÀLGIES

Record dels meus primers anys que anava a escola al meu poble, Santa Maria. La meua primera escola, arcaica i primitiva, la regentava un capellà dels molts que hi havia al poble i ens dava les classes dins un porxo de ca seva al qui hi entràvem per la part de darrera. Prest la vaig deixar perquè, de ben petit vinguérem a viure a Ciutat, patint el trauma del nin de poble que, de cop sec, es veu desarrelat.

CAP A LA RECERCA DE LA PRÒPIA IDENTITAT

Crec fermement amb el poder de l'educació. N'estic segur de que del que es reb a l'infantesa depèn l'assentament de la personalitat de l'home, i que l'escola pot tuitar o salvar una persona. A mi, una vegada a Ciutat me dugueren a un col·legi privat que m'estim més no anomenar. Era un centre rígid i memorístic, seguidor d'una pedagogia profundament tradicional. No hi va haver manera d'encaixar-hi. Gràcies a Déu vaig arribar a anar tan malament que els meus pares no tingueren altre remei que canviar-me de centre. Va ésser quan vaig començar a viure, perquè en vaig trobat a mi mateix.

COM UN IDEARI PEDAGÒGIC HUMÀ POT FER UNA PERSONA LLIURE

Vaig tenir la sort d'entrar al Col·legi Cervantes. Era un centre lliure d'una ideologia semblant als antics Liceu Espanyol o Liceu Ripoll. Els meus començaments foren els d'un nin desmoralitzat, marcat pel destí del fracàs



escolar. La meua primera alegria va ésser el donar-me'n compte de que jo no era cap nul·litat i que servia per qualche cosa. Aquest descobriment fou degut a que allà m'hi trobava bé perquè era tractat a la meua mesura, com una persona humana. Aquesta experiència m'ha servit de

lliçó tota la vida recordant-me que l'infant ha de trobar a l'escola un clima de favorable acollida, ple d'humanitat i d'estímul.

LES BASES D'UN IDEARI ASSUMIT

El Col·legi Cervantes era el capdavanter del progressisme. La meua identificació fou deguda a la seva ideologia i a la seva línia pedagògica. Encarnava en la pràctica el pensament de l'Institució Lliure d'Ensenyança, educant segons uns principis dels quals, després, n'he fet norma d'actuació a les meves escoles: el respecte a l'identitat de cada alumne, l'ús de mètodes actius, l'educació per la llibertat en la llibertat, la formació dels valors i dels drets humans, el demostrar als alumnes que són estimats i que representen l'element més valuos del sistema escolar... Allà mai cap alumne fou un número, sinó una persona.

QUÈ ÉS L'ÀNIMA DE L'ESCOLA

Així com el centre de l'escola és l'alumne, l'ànima és el mestre. Record del Cervantes, amb emoció, la figura de les persones que el regien, allà per l'any 1928. El director, don Francesc de Sales Aguiló, que fugí a Amèrica quan la guerra civil; don Andreu Crespí, el meu bon amic pel qui tenc un especial afecte i amb qui pas encara moments de tertúlia meravellosos: el senyor Frontera, de francès; don Toni Pons, professor d'història... i molts d'altres tots ells d'una gran personalitat i vocació i que foren capaços de formar el que és imprescindible per la bona marxa d'un centre: una vertadera pinya d'amistat i col·laboració.

EL SECRET PER ESSER UN BON MESTRE.

L'ESCOLA NORMAL DE 1933 A 1936

Per arribar a esser un vertader enamorat de l'ensenyança no cal començar els estudis de Magisteri amb el que es diu una forta vocació. Menys, al contrari, aquesta pot sorgir i desenvolupar-se dintre la mateixa escola de Magisteri si aquesta disposa de professors ben preparats i entusiastes i si es suporta damunt unes estructures adequades. Personalment vaig tenir molta sort, ja que, quan l'any 1933 i, degut a unes circumstàncies familiars que no em permetiren d'anar-me'n a fora a estudiar a la universitat vaig començar magisteri, i succeí que l'Escola Normal era extraordinària.

La República tenia molt clara l'idea de que el primer deure de la democràcia era el de resoldre el problema de la instrucció pública i potenciar-la començant per l'escola primària. També va veure amb claretat que cap reforma educativa no és possible si no es disposa d'uns mestres preparats, dignificats i contents. Tots aquests principis foren el fanal que il·luminà la tasca d'aquella Escola Normal del meu temps que tingué un prestigi que mai més no ha aconseguit.

LA FORMACIÓ DEL MESTRE

El Pla Professional de l'any 1931, essent ministre Marcelino Domingo, donà al magisteri una categoria extraordinària. Endemés, es formà a la Normal un equip entusiasta de professors. La meua promoció era de nou alumnes, res d'estrany tenint en compte que les oposicions es feien abans d'iniciar la carrera i les places disponibles es limitaven a les necessitats regionals. Per poder oposar s'exigia el títol de batxillerat i, una vegada dintre, es feien tres cursos amb un pla d'estudis completament enfocad cap a la formació professional del futur mestre. No importava l'ampliació de coneixements, sinó la metodologia de les diverses assignatures. D'aquesta manera, la pedagogia, els seminaris i les experiències educatives eren tractades amb especial interès. Al final es feia tot un curs de pràctiques remunerat. A mi en tocà fer-lo a l'Escola Graduada, allà on hi ha actualment el Col·legi Gabriel Alzamora.

EL PROFESSORAT DE LA NORMAL

Per formar educadors s'ha de tenir una gran força espiritual, una qualitat humana superior, una sòlida formació científica i un entusiasme contagiós. Crec endemés, que és del tot necessari que hagi treballat abans dins una escola per entendre millor quina és la realitat de la feina per la que se està formant. Al meu temps tinguérem a la Normal un professorat magnífic, meravellos, sortit de les primeres promocions de l'Escola Superior del Magisteri. N'estic segur de què, si no hagués estat per la guerra civil, amb el seu entusiasme i les seves idees renovadores, haguéssim avançat més de quaranta anys en el camp de l'educació. Mai podré oblidar a donya Rosa Roig, d'una riquesa espiritual exquisida i a qui Mallorca li deu encara l'homenatge que li pertoca; don José Eyaralar, un esperit tot inquiet i entusiasta; donya Catalina Vives, d'una forta personalitat i que fou la primera doctora d'Espanya en Ciències; don Gabriel Viñas, d'una gran humanitat... Record d'aquest darrer que, el dia abans de jubilar-se, quan ja havia donat la darrera lliçó, coincidírem com sempre a la sala de professors i ell, com de costum, encengué la seva pipa i després de donar-li dues xuclades es quedà pensatiu. Després d'uns moments de silenci, amb el cor que em batejava, vaig gosar dir-li:

—I què els hi ha dit avui als alumnes?

Mi mirà llargament i em contestà:

—Els hi he dit: aquesta és la darrera lliçó que vos don. Ja veurem qui la vos demanarà.

ON MÉS ES POT FORMAR EL MESTRE

El mestre ha d'estar compromès amb el seu món, participar perquè sigui millor, lluitar amb companyerisme per les seves idees. Al meu temps d'estudiant teníem molt clar aquest compromís que fou possible mantenir perquè entre els companys de la Normal hi havia una gran germanor. N'hi havia d'extraordinaris, però el nostre gran

admirat era en Pere Capellà, el futur Mingo Revulgo. La seva personalitat ens deixava embambats perquè tots sabíem que, endemés de les seves activitats d'home compromès, venia a classe d'Algaida en bicicleta i encara li sobraven voluntat i forces per treballar al talleret de son pare de sabater remendon, per ajudar-li a pujar la família.

TEMPS DE JOVENTUT, TEMPS DE LLUITA

Sortírem de la Normal carregats d'il·lusions i de ganes de posar-les en pràctica. Poguèrem encaminar aquesta febre de lluita a la Federació Escolar Balear, que era una associació estudiantil de caire esquerrà. Aleshores la Federació tenia el seu prestigi. La de Madrid, per exemple, mantenia una secció de teatre dirigida per García Lorca. Nosaltres teníem menys possibilitats i escasos medis, materials, sobretot si ens comparaven amb altres associacions de tipus catòlic confessional. Organitzàvem activitats culturals i recreatives, recollíem diners per a pagar beques a companys necessitats i ens encalentíem a força d'amistat i d'il·lusions... Tot això fins que el 36 haguérem de tancar i subhastar els llibres de la nostra biblioteca. Fou una amarga experiència.

ELS COMPANYS DE LA LLUITA

Endemés d'en Pere Capellà coincidirem a la Federació un estol de companys com na Margalida Rul·lan, na Cèlia Viñas i en Pere Serra Pastor. Na Margalida Rul·lan, d'una solidesa intel·lectual extraordinària, era l'alumna preferida de donya Rosa Roig. A Cèlia Viñas, tota sensibilitat, la record amb especial emoció. Després de la seva mort, en plena joventut, mai parlàrem d'ella amb son pare, però, moltes vegades, junts i en silenci, sabíem tots dos que estàvem pensant amb ella.

La Colònia Escolar de Felanitx fou també una inoblidable experiència. Dirigida per don José Eyaralar i donya Catalina Vives fou un vertader camp de formació personal. M'han marcat profundament aquelles vetllades on tenia ocasió d'escoltar i aprendre de les principals figures intel·lectuals de l'illa. Vaig conèixer allà amb en Miquel Briñón, l'educador del Pensionat de la Sagrada Família que sempre fou el meu model com a mestre. En realitat, la Colònia era la caixa de resonància d'una societat en la que es respirava per tot arreu inquietuts i devoció cap a tot el que representava educació i cultura, tanta era l'esperança que en tenien d'elles. No és estrany que nosaltres, els mestres, en sortíssim folls d'il·lusió per a treballar per una escola nova, lliure i progressista. Però això, el 36, acabà de cop sec.

EL TRAUMA DE LA GUERRA CIVIL

Els tres anys de la guerra civil suposaren per l'educació un passa enrera de quasi mig segle. Les morts, la re-

pressió i les depuracions canviaren no tan sols el camí de la història sino també l'essència de les persones conegudes i estimades. Vingué la tristesa i la por. La frustració matà moltes esperances i, maldament el professors de la Normal i molts de companys tinguessin el mateix nom, ja no eren els mateixos. Tot estava esbucat; el somni s'havia acabat.

EL SECRET DE DON MELCION

La vida, malgrat tot, seguia. Pensant que els infants no en tenien cap culpa de tot aquell desgavell, vaig treballar dos anys a l'Escola del Coll i vaig opositar amb unes condicions personals llastimoses per una plaça de deu mil habitants que me va permetre tornar a l'escola Graduada de les Avingudes, on vaig passar una quinzena d'anys meravellosos. Els primers moments foren decepcionants ja que a l'amargura d'haver d'amagar tantes coses apreses a la Normal hi havia d'afegir el fet de trobar-me amb un company d'edat molt avançada amb molts dels quals n'era molt difícil entendre'm professionalment. Foren molts els moments amargs, però no vaig deixar d'anar, cap dia ni un, a escola amb il·lusió. Endemés hi ha una cosa que sempre m'ha donat força i conhort i a la que acudesc quan me sembla que tot s'ha esfondrat i que res no val la pena. Aquesta cosa es una llibreta que sempre tenc dins el calaix de la meua taula de treball i del que bec el coratge de noves il·lusions.

—Treu del calaix una llibreta engroguida pel temps on es poden veure unes planes de lletra manuscrita. És un informe datat l'any 1948 i firmat per l'inspector Blat Gimeno. És l'informe de la primera i la darrera visita d'inspecció que ha tingut en tota la seva llarga vida professional. La modestia el retreu a l'hora de llegir aquest escrit meravellós, tot un bell cant d'estímul i de lloances, i que acaba dient : ...“pero por encima de todo lo anterior he de destacar que los niños son tratados con cariño y gran humanidad... que los alumnos saben estudiar y trabajar solos... por esto le otorgo un voto de gracia. Mi primer voto como inspector”.

EL REGENT DE L'ESCOLA ANEXA

Els primers anys de regent de l'Escola Anexa foren molt interessants i vaig disfrutar de veres, encara que no tant com quan estava treballant directament amb els meus alumnes, allà a la torre de l'Escola Graduada. També vaig fer-me'n càrrec de les assignatures de Pràctiques i cal·ligrafia a l'Escola Normal. La direcció de l'escola m'ha donat moltes satisfaccions, però, poc a poc, això s'ha anat degradant fins el punt de què, avui, el meu paper ha

quedat reduït a fer d'administrador i de porter. Per això crec, francament, que ja no val la pena. L'escola ha de tenir una estètica, una calor de llar i una alegria que tant sols li poden donar la bellesa de la natura i la cordialitat d'unes relacions humanes continuades. Aquí fa vint-i-un any que no es cobreixen definitivament les vacants de professorat i, per altra banda, el dia que vaig veure que les màquines entraven al pati de l'escola per convertir en ciment els terrenys on creixien els arbres que en tant d'amor havíem sembrat, vaig notar que qualche cosa es rompia dintre el meu pit i que les il·lusions mancaven fins el punt de sentir-me dimitit.

LA DURESA NO N'ÉS MÉS QUE UNA CLOSCA

Per respondre com és possible que donat aquest pessimisme, que diu que se m'endevinava, hagi estat capaç de despertar entre els estudiants de magisteri tantes inquietuds, hauria de dir que era per fidelitat a mi mateix i als meus alumnes. Es veritat que la guerra va trencar tot un caramull d'il·lusions i esperances, però també és cert que mai no vaig renunciar a que qualcú, qualche dia, pogués fer una escola així com jo l'havia somniada i espipellada. Als estudiants no volia enganar-vos pintant-vos una escola color de rosa, sinó una escola real, trista, trepitjada, atrasada. I ho feia perquè me'n dolia tant de la seva desgràcia que desitjava, part damunt tot, que els nous mestres que hi arribassin l'estimassin a matar i la redimissin treballant-hi en totes les seves forces.

—Tots sabem que de la fidelitat en si mateix en feu penyora de vida. Som testimonis d'un fet, a la vegada valent i arriscat, que per insòlit feu impacte dintre les altes esferes oficials. En plena dictadura, essent ministre d'Educació Tena Artigas, renuncià per escrit, malgrat tota casta de pressions i tot passant una situació econòmica delicada, a un premi personal oferit pel Ministeri i dotat d'una quantitat de diners considerable. Fou un acte de solidaritat, un crit valent, davant uns fets viscuts i davant les penúries de tota casta en que tenien que desenvolupar la seva tasca tantes escoles i tants de companys.

LA "VIDA EN ALTO", UN IDEAL PEDAGÒGIC

Dintre de l'escola totes les relacions han d'esser humanitzades. Record que les fulles de pràctiques dels meus alumnes de Magisteri sempre eren corregides el mateix dia d'entregar-les. Era per tornar-les tot d'una i posar-hi, endemés de la qualificació, unes notes d'estímul o d'orientació. Moltes vegades volien esser un allargar la mà a compte de reforçar unes relacions personals; perquè es tingués sempre el punt de mira més enllà i més amunt. El

ideals. Per això, per una col·lecció de lectures que vaig publicar, el títol que més m'agradà fou el de "La vida en alto", inspirant-me en el poema de Pedro Salinas:

*Y siempre llevar la vida en alto
señalar como un dardo en las nubes...*

EL MAGISTERI, AVUI

Es tendria que tornar a l'esperit del Pla Professional per la formació des mestres. Avui en dia, la carrera s'ha desprofessionalitzada i despersonalitzada perquè sobra massificació i falta sentit de cos. S'hauria de sortir de l'Escola de Magisteri sabent l'ofici de mestre, dominant la feina que es va a fer, tocant amb els peus a terra. A l'escola les relacions han d'esser humanes i cordials, i els centres uns nius de pau i serenitat on tothom es sentís persona i tractat com a tal. Una de les coses que més me desagrada és la de trobar-me qualche vegada en què no puc cridar pel seu nom i llinatges a un alumne perquè no me'n record. La massificació m'assusta. Per això no consentiria escoles de més de vuit unitats, ni tancaria mai cap escola unitària. He llegit una notícia que m'ha emocionat profundament. A Dinamarca, a una illa perduda dins el mar, s'hi ha enviat un mestre perquè allà hi havia un nin.

EL FUTUR

Sempre he admirat als homes que han sabut anar-se'n d'hora, i a mi m'ha arribat el moment. De tota la vida m'ha agradat cuidar les plantes, passetjar per les muntanyes i fulletetjar qualcun dels quatre mil llibres de la meva biblioteca. Acab el camí satisfet perquè sempre n'he disfrutat de la meva feina i, gràcies a la meva esposa i al seu treball, mai no he tingut la necessitat de compartirla amb una altra.

Entre pregunta i resposta ha anat caient tot un horabaixa d'abril. Més de dues vegades, quan la seva veu es trencava per l'emoció —parlant dels companys que la guerra feu malbé o llegint l'informe de l'inspector— h sentit que els meus ulls s'entelaven am aquelles pessigolles que sols la veu del mestre, el meu mestre, és capaç de despertar als deixebles que el veneren.

Fora, el nins de l'escola, dels qui ha anat libant la mel de les seves il·lusions, corren i riuen. No se n'adonen, amb la seva innocència, que molt prest hauran de patir l'amargura de la seva orfandat.

Més lluny esperen a don Melcion les flors del seu jardí i les muntanyes de la Serra de Tramuntana. Immensitat i bellesa que, de tant d'estimar-les, ha estat capaç de convertir-les, fent-se educador, amb professió i vida.

PLAGUETES D'ANAR A ESCOLA

BASSA, Ramon.

Llibrets de lectura progressiva "De mica en mica".

Il·lustracions d'Aina Bonner.

Editorial Moll.

Palma de Mallorca, 1980.

Damunt la meua taula de treball trob un inesperat caramull de plagues d'anar a escola. M'emociona, d'entrada, que siguin en la nostra llengua, i pens quants anys de lluita i de paciència ens ha costat arribar a la consecució d'aquesta realitat meravellosa; gairebé un somni. La nota manuscrita d'un bon amic, escriptor i professor, em demana que digui alguna cosa sobre aquestes plagues d'anar a escola —m'abellix anomenar-les així, com quan era infant— per a una revista especialitzada. El meu amic —excel·lent escriptor i acurat professor— somia truites. ¿Què n'he de dir jo, més aviat poc infanter i que no sé un borral de tècniques didàctiques i mètodes pedagògics?

Tanmateix, estenc les plagues damunt la taula i una delitosa festa de colors m'esplaia la vista. N'hi ha dotze —de plagues, vull dir; de colors potser n'hi ha molts més— i les contracobertes n'anuncien vint: *Pus sopa, Ses ones, En Toni i es patinet, S'estel, En Daniel, s'indi, En Puc, es ca, Ses mosques, Sa rata ruca, Ses caretes...* Pens que, si encara fos infant, esperaria amb el goig més il·lusionat l'aparició de cada nova plaga. Per fullejar-la, per acaronar-la, per adelitar-m'hi imaginant històries i més històries a partir del text senzillíssim i dels dibuixos virolats. (Mentrestant, la coneixença de la llengua, l'amor a la llengua, aniria covant dins mi com una llavor diminuta). Pens, també, que són aquests els llibretxos que jo hauria volgut tenir, i no aquell avorrit i avorrible *Buen Cuanito* que em feren empassar.

De segur que fer unes plagues d'anar a escola ben fetes, com són aquestes, que acariciïn, sense deformar-la, la imaginació de l'infant introduint-lo a la vegada en el coneixement de l'idioma propi, deu costar una feinada; gairebé com una obra de romans. I sospito que, com més simple i transparent és el resultat, més hores de cremar-se les celles i més anys d'estudiar davall terra. Jo, que em veig amb cor de fer en deu minuts un sonet primfilat, fóra incapaç d'elaborar aquesta sèrie de llibrets de lectura progressiva titulada *De mica en mica*, que ara tenc estesos damunt la taula.

Dues savieses subtils s'han ajuntat per a dur a terme tan bella tasca: la de Ramon Bassa i la d'Aina Bonner. El primer és un mestre conscient i conscienciat, un pedagog expert i experimentat en els més avançats corrents de la ciència; Aina Bonner és una il·lustradora àgil i sensible. A cada quadern hi ha unes observacions didàctiques a càrrec del mestre, que —jo que no hi entenc gens— he trobat que feien molt bon so. Els dibuixos d'Aina Bonner són —passau-me el tòpic— una pura delícia. Jo diria que el seu mèrit més gran és d'haver trobat el punt dolç entre l'horitzó immediat de l'infant i l'horitzó remot de la seva fantasia. No sé si m'explic.

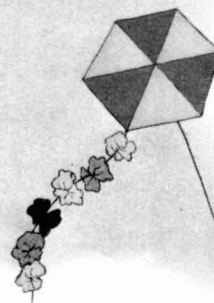
M'entren tot seguit les nostàlgies. Sense voler em puja com una onada de lirisme. Ben segur que no he sabut complaure el meu amic, profund escriptor i seriós professor. Aquestes ratlles no escauen gens a una revista professional. Per sort toquen ara el timbre. Em vénen a veure. Hem de discutir complexos temes de literatura per a adults. He d'acabar. Excusau-me.

JOSEP M. LLOMPART

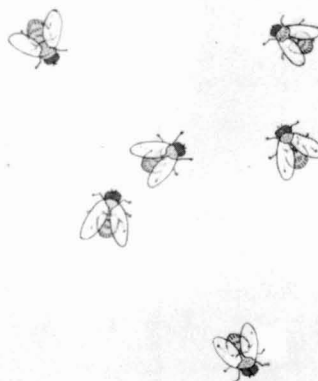
En Toni
i es patinet



S'estel



Ses mosques



FRANCESC BONAFÉ I LA VEGETACIÓ DE MALLORCA

Francesc Bonafé i Barceló.

Flora de Mallorca.

4 volums.

356, 378, 380 i 44 pp. 22 X 27,5 cm.

Editorial Moll.

Palma de Mallorca, 1977, 78, 79 i 80.

Francesc Bonafé ha culminat la seva obra dedicada a l'estudi de la vegetació de Mallorca. Entre 1977 i el 80, l'Editorial Moll ha tret cada any un volum de la flora de Bonafé.

L'autor pertany a l'ordre religiós dels M. SS. CC. i ha dedicat la seva vida professional a la docència en els col·legis que posseeix l'ordre a Ciutat i Sóller.

L'obra de Bonafé és considerable i representa una contribució global important al coneixement a la nostra vegetació. I s'ha de tenir en compte que les illes han tregut molts d'estudiadors de la botànica, noms com Barceló, Knoche, Rodríguez Femenías, Wilkomm, just són una petita mostra de les figures més destacades. Bonafé a l'hora d'elaborar el seu estudi ha revisat críticament les contribucions d'aquests autors.

La Flora de Mallorca està dedicada a les plantes superiors: pteridòfits o falgues, gimnospermes i angiospermes. Està feta en quatre volums molt ben presentats. La tipografia, paper, enquadernació, tot és de gran qualitat. Llàstima únicament de la informació fotogràfica, no escassa, però no massa bona. Per motius, segurament econòmics, és bàsicament en blanc i negre. I a les flors, on el color és un factor primordial, és molt d'agrair la fotografia en color. Al simple aficionat li diu molt més una bona fotografia, que no una descripció botànica, per correcte que sigui. S'ha minvat una mica el problema a partir del segon volum, on s'inclouen una sèrie de làmines de fotografies en color.

L'obra, com s'ha dit abans, està dedicada a les plantes superiors. Fa la descripció de totes les plantes, espontànies i subespontànies, conegudes fins el moment actual. Les plantes cultivades, de jardí o explotades agrícolament, són citades, però no descrites.

La informació que ofereix l'autor de cada planta la podem dividir en quatre apartats: nomenclatura, descripció, localització i utilitats. Respecte de la nomenclatura es fa referència al nom científic actual, acompanyat del nom de l'autor de la descripció de la planta. També s'indiquen les sinònimes existents, és a dir, altres noms científics que ha tregut, en el passat, la mateixa espècie. L'autor explica el significat de les paraules llatines que constitueixen el nom científic, acalrint així alguna característica diferencial d'aquesta planta. Acaba la nomenclatura amb els noms vulgars que té la planta a Les Balears, Catalunya i en castellà.

A continuació es fa la descripció botànica de la planta. S'ha de ressaltar l'esment que ha posat l'autor en cercar una terminologia, en català, correcta.

Respecte de la localització, s'indica els llocs on ha estat trobada, per altres autors, cada espècie; així com les ciutats personals de Bonafé. S'indica, aixímateix, l'habitat preferit per la planta i finalment l'àrea geogràfica de distribució arreu del món.

Finalment s'indiquen les utilitats medicinals o d'altres tipus que té la planta. S'ha

d'afegir que en els peus de les fotografies l'autor fa un recull de poesies populars o d'autors catalans que fan referència a la planta tractada.

Seria convenient que s'acompanyàs totes aquestes descripcions d'una clau de classificació, per poder situar convenientment cada planta en el seu grup taxonòmic, però no hi és. Una llàstima.

El primer volum s'obri amb la bibliografia, on se recullen casi bé la totalitat de treballs botànics dedicats a les Balears. A continuació hi ha un vocabulari on s'expliquen els mots tècnics utilitzats a les descripcions, que es de gran ajuda pels aficionats. Després comença la descripció de les plantes, tasca que ocupa la resta del primer volum, el segon, el tercer i la primera part del quart. En el quart volum s'inclouen una sèrie d'índexs que comentam a continuació. En el primer, es fa una relació dels autors que han descrit les espècies tractades a l'obra. En el segon s'inclou una ordenació taxonòmica de totes les espècies conegudes a les Balears, amb indicació de les illes on s'ha trobat cada espècie. El tercer està dedicat als noms vulgars. Es donen noms vulgars fins en 11 idiomes diferents. Cada un d'aquests noms està acompanyat del científic. Llàstima que no s'hagi fet la llista inversa, és a dir, la relació dels noms científics amb els corresponents vulgars. Finalment hi ha un índex indicant la localització de les plantes en els volums de l'obra.

En resum, podem dir que és una obra important, que és una fita dins els estudis botànics de l'illa i que la seva consulta serà imprescindible per tots els estudiosos botànics que vulguin conèixer l'illa.

ANTONI BENNASSAR

SIGNES, LLENGUA I CULTURA

Sebastià Serrano.

Signes, llengua i cultura.

(Cap a una epistemologia del silenci).

Ed. 62, Barcelona 1980.

Vegeu també de S. S.:

Literatura i teoria del coneixement,

Laia, Barcelona 1978;

Lingüística i qüestió nacional,

Eliseu Climent, València 1979.

Aquest és el títol d'un llibre sobre semiòtica general amb les referències culturals i lingüístiques catalanes, i és també el títol d'un curs que en Sebastià Serrano ha fet a Son Malferrit els dies 23 i 24 d'abril.

Sense cap pretensió de publicar uns apunts complets i sabent que rebaix la densitat conceptual i expositiva del discurs del professor Serrano, posaré per escrit a continuació alguns dels punts que va tractar, pel que poden insinuar al lector i per engrescarlo a la lectura de l'obra escrita d'aquest científic (lingüista, matemàtic, semiòtic...) lleidatà.

En Sebastià Serrano, únic cap d'un Departament de Lingüística de tot Europa, ja que un Departament d'aquest tipus només el té la Universitat de Barcelona, era a Mallorca per iniciar un cicle de conferències que sota el títol general "La llengua catalana als mitjans de comunicació" havien organitzat conjuntament l'Obra Cultural Balear, l'Escola Universitària del Professorat d'E. G. B. de Palma, el Departament de Català de la Facultat de Filosofia i la Promotora Mallorquina de Mitjans de Comunicació.

Amb la calidesa que li és habitual i sense cap guió a la mà va començar el seu curs ressaltant la importància de l'estudi del signe a fi d'ampliar el nostre concepte de cultura, que sovint és elitista i reduït als "grans" literats i a les grans personalitats: Ramon Llull, Espriu, Miró... Actualment a algunes universitats d'Europa se fan més estudis sobre el discurs polític que sobre el discurs poètic. Els signes estan al servei d'un manteniment d'un ordre determinat.

Els grans problemes que té plantejats l'estudi dels signes són la manca d'observacions i la manca d'un aparell teòric adequat per fer-li suport.

Hi ha gran quantitat d'observacions lingüístiques (sobretot textos escrits), també s'han arreplegat als museus molts d'objectes materials, però s'ha observat i s'ha arreplegat poc la gesticulació, el comportament tàctil de les persones, la manera de mirar-se, la distribució de l'espai, la manera de moure el cos —el ball— durant una conversa, etc. Així i tot, per exemple, al l'irant lo Blanc s'hi poden trobar multitud d'exemples del comportament gestual medieval.

Les dificultats de tipus epistemològic provenen del fet que la semiòtica se veu mancada d'un aparell lògic i matemàtic que li faci suport, i no el té perquè tota la matemàtica que hi ha és seqüencial; no hi ha un sistema matemàtic que permeti donar compte de fets desenvolupats en un pla de simultaneïtat.

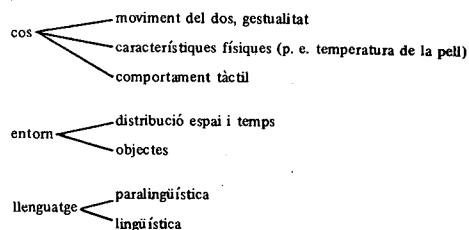
Fent semiòtica de l'arquitectura (distribució de l'espai, etc.), aplicant la semiòtica al teatre (com fan Bertolt Brecht i Artaud, per exemple) i a l'estudi de situacions comunicatives (com es fa al film "Mon oncle d'Amérique") també se va fonamentant aquesta ciència dels signes, del tot. Aplicant la semiòtica a la pedagogia hom veu que un canvi de metodologia pedagògica no ha de comportar només canvi de contingut sinó també de la relació nin-mestre (també la manera de mirar-se, el fet de tocar-se o no, etc.), la distribució de l'espai i del temps...

D'altra banda la semiòtica se pot aprofitar d'una pràctica habitual entre les ciències: l'intercanvi de metodologia, a pesar dels perills que comporta. Ha començat el seu estudi sobretot des dels camps de la lingüística, de l'etologia (teoria del comportament) i de la teoria de la comunicació (estudiada sobretot per enginyers a Nord-amèrica i a l'Alemanya Federal).

A finals del 1950 se comença a cridar l'atenció sobre la comunicació no verbal i se comencen a fer descripcions sobre el llenguatge del cos, sobre el gest... XX ¿On s'arribarà si se pot controlar el gest? Mil nou-cents vuitanta-quatre d'en George Orwell és una reflexió sobre el tema.

També s'han fet treballs sobre la comunicació del tacte. D'una enquesta feta entre universitaris sobre les distintes parts del cos que han tocat les distintes persones (pares, amics, persona de l'altre sexe, etc.), sorprèn el poc contacte físic que hi ha dins el món estudiantil; els braços i el colze, el qual en la nostra cultura és considerat neutre des del punt de vista del sexe, és el més tocat.

Per tal d'estudiar les situacions comunicatives s'haurà de donar compte de:



Molts d'aquests aspectes són estudiats a l'hora de fer un local per a parelles. Interessa conèixer les condicions necessàries per tal que hagi intimitat: -proximitat-, -mirades-, -somriure-, -parlar de temes un poc, o molt, confidencials. Aleshores a l'amo del local l'interessa que les parelles entrin i per això el soroll, la música, no és excessivament fort ni el local desmesuradament ampli, sinó mínimament acollidor. Una vegada dins, la proximitat a la taula (no són gaire grans), les mirades, el somriure i la conversa creen un clima d'intimitat, que no pot avançar gaire, però, perquè per a un grau avançat d'intimitat la música resulta massa forta i l'espai massa ampli, això fa que se trenqui la intimitat i que la parella al cap de poc temps partesqui, i així deixa el lloc buit a una altra parella.

A pesar de la importància del tacte en la comunicació cap partit no fa reivindicacions polítiques tàctils. Es un fet, però, que no tothom pot tocar igual; depèn de l'estatus de cadascú; el metge, posem per cas, pot tocar la infermera (agafar-la pel braç) sense violar cap norma de la societat, però no al contrari.

TONI ARTIGUES

ENTORN DE LA TEVA PRESENCIA

Font Pere.

Entorn de la teva presència.

(Poesia metalingüística i d'amor).

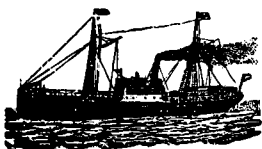
Pròleg de Joan Mas i Vives.

Gràfiques Colom (Son Serra).

Ciutat de Mallorca, 1980.

És la capacitat d'entusiasme el que més destaca en aquesta poesia de Pere Font. Cada vers, cada poema, tot el llibre és com un esclat passional fet des de la plenitud vivencial, des del sentiment d'identificació absoluta amb allò que comporta el més essencial per a la pròpia vida. La poesia de Pere Font sembla que ens vol demostrar que és possible la realització personal més completa. En aquest món, tan ple de contradiccions, en aquest país, tan vexat, hom encara pot trobar les deus del gaudi de la vida. Si més no, Pere Font les ha trobades i és això el que ens diu el seu vers. Ell, tan sensible a la problemàtica que l'envolta com a ciutadà, ara, tot fent-ne abstracció, ens mostra les dues passions que més l'afecten des d'una perspectiva estrictament personal: el treball i l'amor. Dit d'una altra manera, la lingüística i la dona, la ciència i la vida. I no és que ens vulguem situar en aquella vella dialèctica que oposava els dos conceptes i que tanta tinta feu vessar a la literatura de començaments de segle, aquella que d'alguna manera s'encarrega de la superació del positivisme. A Entorn de la teva presència, no es tracta d'això. Ben contràriament, els dos termes de la proposició defugen el plantejament abstracte i cobren una realitat del tot concreta i individual.

(Fragment del pròleg de J. M. V.)



PROPOSTA D'AMPLIACIÓ DEL CATALA EN EL PLA D'ESTUDIS VIGENT PER AL CURS 1981-82

Es cada dia més necessari ampliar el vigent pla d'estudis pel que fa al català.

per tal d'adaptar els estudis de l'Escola a les necessitats de l'E.G.B., efecte Reial Decret de dia 19 de setembre de 1979,

i per tal d'evitar als alumnes de la Normal un reciclatge posterior realitzat per la mateixa Universitat i per la Comissió Mixta.

Per dur a la pràctica això sembla que la solució més senzilla i adequada de moment, i mentre no se faci una urgent i necessària revisió de tot el pla d'estudis, és l'ampliació del modul i aquesta és la norma que s'ha seguit arreu on la llengua pròpia no és la castellana.

Per això i ja el curs que ve 1981-1982:

El CATALÀ II serà obligatori per als alumnes de Segon Curs de totes les especialitats, tal com ja ho va ésser durant els cursos 1973-74, 1974-75 i 1975-76 i com encara ho és arreu on es parla català.

Això comportarà que tots els alumnes de l'Escola sortiran amb la mateixa preparació lingüística que els que hauran fet la primera Fase de Reciclatge per al Professorat d'EGB, que suposa la preparació suficient per a la Primera Etapa i per usar la Llengua Catalana com a vehicular durant tota l'EGB.

En el Departament de Filologia els alumnes de Tercer Curs faran una DIDÀCTICA DE LA LLENGUA CATALANA.

Mentre no se trobi una solució per a la LITERATURA CATALANA i per a la DIDÀCTICA DE LA LITERATURA CATALANA -que haurà de venir d'una revisió del pla d'estudis, ja que si s'implantassin el curs que ve l'augment del mòdul seria desmesurat- que seran les assignatures que completaran l'especialitat de Filologia en un pla normalitzat seran el curs que ve assignatures optatives.

Se gestionarà amb la Comissió Mixta que els que hagin seguit aquest pla i fet, com a optatives o a més a més, la LITERATURA i la DIDÀCTICA DE LA LITERATURA els sigui convalidat el Reciclatge per al Professorat d'EGB.

Tot això referma la necessitat de dotar aquest Departament amb una Càtedra de Llengua i Literatura Catalanes i dues Agregadurries adjuntes que hauran d'ésser gestionades, de bell nou, pel nou rectorat.

Altres punts per a la normalització

S'haurà d'estudiar la possibilitat que la Geografia dels Països Catalans, optativa ara, sigui completada amb la part d'Història i passi a ésser una assignatura obligatòria de Primer Curs.

En fer la preinscripció en aquesta Escola haurà d'ésser tenguda en compte la llengua catalana relegada ara sense motiu.

Les assignatures d'aprenentatge de Lectura i Escriitura del Departament de Preescolar hauran d'ésser de català i de castellà a fi d'assegurar a cad infant l'aprenentatge de la Lectura/Escriitura en la pròpia llengua materna dels al·lots.

La Constitució d'un nou Rectorat a la Universitat de Palma, el qual s'ha pronunciat en aquest sentit estimula la conveniència de fer els impresos de Secretaria i els altres documents i rètols de l'Escola en llengua catalana, tal com se fa ja a altres centres universitaris.

Aquesta proposta ha estat aprovada per unanimitat pel
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA
en reunió de dia 16 de març de 1981



Felicitam
des d'aquestes pàgines
als nostres companys:
FELISA FORTEZA,
del Departament de Filologia;
MATILDE MOLLA,
del Departament de Plàstica;
GASPAR MAYOR i
PERE CANET
del Departament de Ciències,
per haver aprovat
les oposicions que es convocaren
recentment a Madrid.



PINTURA DE GALLARDO GASPAR

AVÍS

*El pròxim nombre de MAINA
compareixerà el proper mes de desembre.
Per tant la data màxima
d'entrega d'originals
és el 31 d'octubre,
a fi d'alleugerir la feina tècnica.*



